

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Оптимизация коммуникативных навыков детей младшего школьного  
возраста с задержкой психического развития посредством игровых  
технологий**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Специальная психология»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
к.п.н., профессор Алмазова О.В.

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Медовщикова Ирина Сергеевна,  
обучающийся БС-51z группы

\_\_\_\_\_  
подпись

Руководитель:  
Хлыстова Елена Викторовна,  
к. пс. н., доцент кафедры  
специальной педагогики и  
специальной психологии

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	7
1.1. Особенности социальной сферы у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	7
1.2. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	13
1.3. Игровые технологии в специальной психологии.....	23
ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	29
2.1. Планирование экспериментальной работы и подбор диагностических методик.....	29
2.2. Характеристика базы исследования.....	31
2.3. Анализ результатов экспериментального изучения коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	37
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	49
3.1. Коррекционно-развивающая программа оптимизации коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	49

3.2. Проведение формирующего эксперимента.....	64
3.3. Анализ эффективности проведенной коррекции по оптимизации коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	79
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

## ВВЕДЕНИЕ

В данный момент из-за изменений в разных сферах жизни стали острой проблемой вопросы, связанные с подготовкой растущего поколения к независимой жизни. В центре внимания этого вопроса находятся дети, имеющие проблемы в психофизическом развитии. Исследования отмечают, что сейчас происходит в значительной степени рост числа детей этой категории. Количество обучающихся, которые не справляются с учебной программой составляет 50% от общей суммы детей с задержкой психического развития (ЗПР). Эти дети испытывают затруднения при формировании учебной и игровой деятельности, двигательных функций, речи и общения. Сложность оптимизации и повышения эффективности обучения этой группы детей, овладение ими коммуникативными навыками – на сегодняшний день одна из важных в теории и практике педагогики и психологии. Коммуникация – это часть общения, появление и развитие которой происходит во время процесса общения [11].

Общение в жизни человека возникает раньше других процессов и существует во всех видах деятельности. Также оно является одним из основополагающих видов деятельности людей. Общение всегда показывает значительные личностные характеристики объекта и субъекта общения и оказывает влияние на дальнейшее формирование деятельности [9].

При помощи широких возможностей к обучению, человек развивает все свои способности высшей познавательной деятельности и коммуникативный опыт через социализацию с окружающим его обществом [3].

А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская считают, что коммуникативные умения благоприятствуют развитию психики ребенка, в целом формируют личность. А З. М. Богуславская и Д. Б. Эльконин говорят о

влиянии коммуникативных умений на общий уровень деятельности [19, 20, 21].

По мнению Г. Г. Кравцова, М. И. Лисиной, В. А. Петровского, А. Г. Рузской, Е. Е. Шульшенко, потребность в сформированности коммуникативных умений доходит до максимального значения к началу обучения в школе, т. е. в младшем школьном возрасте. Если элементарные коммуникативные умения отсутствуют, то это затрудняет процесс общения между ребенком и взрослым, ребенком и сверстниками, это ведет к возрастанию тревожности, нарушению процесса в целом [14, 20, 50].

В связи с этим является актуальным анализ особенностей формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, поиск коррекционных методик, направленных на создание у ребенка системы психологических установок для решения проблем, возникающих в процессе его общения с окружающим миром.

Невзирая на важность исследуемой проблемы, имеется противоречие между коррекционными возможностями игровых технологий и недостаточным использованием их в работе по оптимизации коммуникативных навыков у детей с ЗПР.

**Объект исследования** – коммуникативные навыки у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Предмет исследования** – игровые технологии как средство оптимизации коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

**Цель исследования** – исследование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством игровых технологий.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи исследования**.

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, изучить степень теоретической и практической разработанности проблемы в психологии.

2. Изучить и проанализировать литературу по проблеме использования игровых технологий как средства оптимизации коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Теоретическое и экспериментальное изучение актуального уровня сформированности коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, исследование особенности развития их коммуникативных навыков.

4. Составить коррекционно-развивающую программу, направленную на оптимизацию коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

5. Определить эффективность коррекционно-развивающей программы по оптимизации коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Методы исследования.

1. Теоретические: анализ теоретических источников, обобщение теоретических и экспериментальных данных.

2. Эмпирические: наблюдение, опрос, тестирование, формирующий эксперимент.

**Структура работы:** введение, 3 главы, заключение, список литературы и 4 приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Особенности социальной сферы у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Задержка психического развития (ЗПР) – категория, которая сложилась в психологии нашей страны в 1960-х гг. 20-го века в следствие и на основе начавшегося на десять лет раньше изучения детей, которые испытывают устойчивые затруднения в обучении в общеобразовательной организации, а также тех, которым была диагностирована умственная отсталость, через недолгий срок обучения в специальной коррекционной школе успешно продвигались вперед и находили большие потенциальные возможности. Зачастую дети из последней группы после оказания им соответствующей организационной помощи и педагогической поддержки продолжали обучение в общеобразовательной школе [4].

А в 1970-х гг. 20-го века такие ученые как К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Г. Е. Сухарева, С. Г. Шевченко начинают изучать детей с задержкой психического развития [18, 24, 50].

Развернутое логичное психологическое исследование обеих групп детей установило их идентичность, поэтому эти дети стали квалифицироваться как те, которые имеют временную задержку психического развития. В дальнейшем явная чрезмерность в названии этой группы обучающихся была исчерпана и утвердилось понятие «задержка психического развития» [15].

Задержка психического развития – это приостановленный темп созревания психики, который проявляется на ранних этапах обучения (до поступления в дошкольную образовательную организацию отклонение практически незаметно) [25].

Первая и фундаментальная публикация о детях данной категории стала монография «Психопатология и обучение ребенка с повреждением мозга» Л. Летинена и А. Штрауса.

Л. Летинен и А. Штраус выделили обучающихся, которые испытывают затруднения в обучении и изучили их истории развития. Затем выявили их неврологический статус, а также выявился факт наличия остаточных явлений слабо выраженных органических повреждений мозга на ранних этапах развития.

По их мнению, у таких детей отмечают:

- отдельные неадекватности в поведении (гиперактивность, эмоциональные срывы);
- сравнительно высокая (в пределах нормы) степень выполнения интеллектуальных тестов;
- наличие речевых недостатков [33].

Обучающийся в младшем школьном возрасте попадает в новую сферу отношений с окружающими его людьми. Когда ребенок начинает посещать образовательную организацию, он вынужден выполнять правила новых условий учебной деятельности [31].

Обучающийся должен как посещать уроки, так и соблюдать дисциплину. В свою очередь, ребёнок должен обладать умением организовывать свой быт в домашних семейных условиях. Обучающийся имеет потребность в признании не только в общении, но и в учебной деятельности. Это формирует успешность освоения норм жизни. Находясь в классном коллективе, ребёнок без помощи взрослого, берет на себя ответственность и находит, что сказать в определенной ситуации. Обучающийся сам организывает своё общение, принимает решение при



вступлении в контакт не только с одноклассниками, но и с учителями. Как раз в младшем школьном возрасте обучающиеся активно устанавливают дружеские контакты друг с другом. Общение носит целенаправленный характер. Учитель и сверстники активно воздействуют на обучающегося. В младшем школьном возрасте увеличивается область и содержание общения ребёнка с людьми, а именно со взрослыми. Это происходит по причине выполнения взрослыми роли учителя. Также окружающие взрослые становятся источником новых знаний и становятся образцами для подражания [36].

У обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития есть затруднения при установлении разносторонних контактов со взрослыми в виду преобладания игровой мотивации. Чаще всего дети со взрослыми, общаясь на познавательные темы, иногда задают вопросы, не касающиеся содержания какого-либо явления, а имеют отношение к внешним особенностям. При длительном общении ребенок с ЗПР быстро утомляется, ввиду органической недостаточности.

Уставшие и утомленные обучающиеся могут вести себя разным образом: могут быть пассивными и вялыми или, наоборот, расторможенными, гиперактивными и возбудимыми. Частым явлением может быть грубость, или даже жестокость, вспыльчивость, могут проявлять обиду.

Одной из причин затруднения в развитии эмоционально-волевой сферы и личности в целом может выступить отсутствие эмоционального контакта и процесса общения со взрослыми и сверстниками [39].

При поступлении в школу перед ребёнком возникает задача научиться отстаивать своё мнение, во взаимодействии с другими людьми быть равноправным. В этот период у ребёнка начинается перестройка отношений с людьми. Ребёнок младшего школьного возраста начинает активно развивать: произвольность, необходимую в процессе обучения, усваивать новый вид деятельности – учебную. У ребенка появляется рефлексия, самоконтроль.

Обучающийся способен самостоятельно оценивать свои действия и поступки, соотносить их с внутренним планом. Данные изменения появились в связи с возникновением нового главного вида деятельности – учебной, с особенностями социальной ситуации развития. Отношения между одноклассниками имеют свои отличительные черты. Чаще всего дружба возникает из внешних обстоятельств и общих интересов, например, дети сидят за одной партой, живут в одном доме [44].

Как правило, ЗПР диагностируют на границе дошкольного и младшего школьного возрастов, а именно при поступлении ребенка в образовательную организацию. ЗПР имеет несколько проявлений: ограниченность представлений, снижение общего уровня знаний, преобладание игровых интересов, в малой интеллектуальной целенаправленности, быстрой истощаемости при интеллектуальной деятельности. Незрелость эмоционально-волевой и нарушения интеллектуальной сфер по структуре дефекта выходят на первый план [50].

К. С. Лебединская делит ЗПР на четыре группы, в основе которых находится причина появления задержки психического развития, следовательно, классификация считается этиологической.

#### 1. ЗПР конституционального происхождения.

Иначе данный тип называют гармоническим психическим и психофизическим инфантилизмом.

У таких детей можно наблюдать:

- уровень развития эмоционально-волевой сферы стоит на более ранней ступени развития;
- мотивы зависят от эмоций (хочу делаю, хочу нет);
- увеличенный фон настроения;
- неустойчивость, лабильность и яркость эмоций;
- легкая гипнабельность;
- незрелость личности ребёнка;

- отсутствие своей жизненной позиции (склонен к частой смене своего мнения).

Задержка развития выражается в физиологическом и в психологическом плане.

Внешность таких детей отлична: они более субтильны, ростом чаще меньше среднего и лицо с сохраненными чертами более раннего возраста, даже в то время, когда они становятся школьниками.

Этот тип встречается редко, так как он сложно диагностируется, но в отличие от других типов, он считается легким и может компенсироваться к концу начальной ступени обучения.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Он предопределен длительной соматической недостаточностью (заболеваниями пищеварительной системы, аллергией, невротами, врождёнными пороками развития и т. д.). Любые физиологические недостатки находятся в сопровождении психических отклонений.

У таких детей можно наблюдать:

- неуверенность в своих поступках;
- боязливость (такие дети могут бояться брать на себя любую ответственность, например, отвечать у доски);
- низкий уровень коммуникативной сферы.

Наряду с медикаментозным лечением эти дети нуждаются и в психологической поддержке со стороны семьи и педагогов.

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип обусловлен неблагоприятными условиями воспитания. К стойким сдвигам психологической сферы может привести влияние на психику ребёнка неблагоприятных условий окружающей среды. А именно – безнадзорность, которая сочетается с тиранией со стороны родителей, или гиперопека, которая тоже является крайне неблагоприятной ситуацией воспитания в раннем возрасте.

- Безнадзорность – это путь к психической неустойчивости, безынициативности, взрывчатости, импульсивности, к отставанию в развитии интеллекта.

- Гиперопека – путь к формированию ослабленной, искаженной личности, у этих детей, как правило, выражается отсутствие самостоятельности в деятельности, эгоцентризм, неспособность к волевому усилию, недостаточная целенаправленность, эгоизм.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Больше 90% – число детей данного типа. Этот тип очень сложно корректируемый. У данных детей можно наблюдать: демонстративное или инфантильное поведение, низкий уровень развития познавательной и эмоциональной сфер, критичность суждений. Дети не успевают по программе обучения [18].

Эмоциональное общение и контакты очень важны в жизни ребенка с ЗПР, так как они имеют благоприятное влияние на развитие личности, а именно определяют положительный психологический потенциал детского коллектива в целом. Удовлетворение базовых потребностей в защищенности и эмоциональном контакте происходит в личном общении. Именно в ходе личностного общения обучающийся получает опыт общения, терпимости и любви. Популярность детей в коллективе определяется по внешнему виду, хорошей успеваемости и поведению. С детьми, которые имеют конфликтное поведение, недостатки во внешности, плохую успеваемость, контакты сведены к минимуму. Агрессивность в отношениях между одноклассниками чаще наблюдается в классах, где присутствует дисциплина. Такое бывает, когда учитель отдает предпочтение в общении с детьми авторитарному стилю. Ввиду возрастных особенностей детей младшего школьного возраста мальчики редко дружат с девочками [20].

Исходя из особенностей психики ребенка с ЗПР, можно сказать о том, что психологическая база общения ослаблена. У ребенка можно наблюдать избегание общения, конфликт, это говорит о сниженной потребности в общении. Контакты чаще всего неустойчивые и ситуативные, т.е.

присутствует эмоциональная поверхность. К этому ведет незрелость эмоциональной сферы. Дети с задержкой психического развития не умеют сопереживать, у них низкий уровень эмпатии. В конечном итоге к аффективным реакциям и неадекватным способам выхода из конфликта ведёт импульсивное поведение детей. Это происходит из-за расторможенности психических процессов и повышенной возбудимости [17].

В детском коллективе часто встречается подчиненность другим членам ввиду незрелости волевой и мотивационной сфер. Дети часто преувеличивают свои возможности и переоценивают свои качества из-за некритичности самооценки. Причиной непоследовательного, нелогичного и конфликтного поведения детей является неустойчивость психики. Часто в общении со взрослыми дети с ЗПР проявляют навязчивость, бесцеремонность, не соблюдают дистанцию [30].

Резюмируя выше сказанное, можно отметить, что у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проявляется: избегание общения, конфликт из-за сниженной потребности в общении; эмоциональную поверхность контактов, низкий уровень эмпатии, сопереживания, а также повышенную возбудимость, ведущую к аффективным реакциям, неадекватным способам выхода из конфликта. Всё это происходит по причине особенностей психического развития, развития социальной сферы в общении.

## **1.2. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

В зависимости от недостатка процесс коммуникации принимает определенную специфику на фоне нарушения психики.

В различных областях наук, а именно в специальной психологии и педагогике существуют исследования, которые посвящены рассмотрению процесса формирования общения и коммуникативных навыков у детей с разного рода нарушениями в развитии.

Изучением детей с нарушениями зрения и слуха занимались М. И. Земцова, Р. М. Оскис, Л. И. Солнцева. А исследование детей с умственной отсталостью проводили О. К. Агавелян, М. Г. Агавелян, Д. И. Бойков, Б. Ф. Зейгарник [3, 5, 10, 12].

Дети с задержкой психического развития исследовались с различных сторон общения. Так А. А. Байбородских, Д. И. Бойков, О. Н. Дианова, Е. Е. Дмитриева, Е. С. Слепович изучали детей с ЗПР как субъект общения. О. В. Заширинская, Н. А. Никашина, П. О. Омарова, Р. Д. Триггер проводили исследования качественных характеристик коммуникативного развития. Д. И. Альраххаль, В. А. Варянен, Л. И. Даргевичене, Н. Л. Коломинский, Ж. И. Намазбаева проводили изучение системы взаимоотношений детей ЗПР с окружающими. О. К. Агавелян, М. Г. Агавелян, О. С. Гольдфарб, Е. В. Хлыстова рассматривали процесс общения детей с задержкой психического развития с позиции социальной перцепции [3, 5, 14, 19, 27].

Практически все исследования, касающиеся общения детей с ЗПР посвящены дошкольному и подростковому возрасту. А вот младшему школьному возрасту уделено мало внимания, но отдельные работы всё же имеются.

А именно, Д. И. Бойков, Е. Е. Дмитриева, О. Н. Дианова, Е. С. Слепович, в разное время освещают в своих работах низкий уровень развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития от возрастных норм. У этих детей: наличие трудностей в речи, низкая потребность в общении, выражении и определения эмоций других людей. И, следовательно, из-за незрелости мотивационно-личностной сферы существует зависимость коммуникативных навыков от развития других сфер личности [12, 37, 47].

Поэтому, у детей с ЗПР коммуникативная деятельность не может самостоятельно формироваться. Поэтому, когда ребёнок попадает в новую ситуацию развития, т.е. в школьное детство, он имеет затруднения при адаптации в школе. Эти затруднения возникают из-за отсутствия возможности установления новых межличностных отношений. К тому же, при спонтанном (не корректирующем) общении со взрослым окружением, обучающиеся с задержкой психического развития не осуществляют возможности возраста в развитии коммуникативных навыков. Расширить круг общения желания нет. Только получение эмоционально-положительного внимания значимого взрослого человека является важным для ребёнка [45].

Современная психология исследует прежде всего две формы общения:

- способ организации деятельности,
- удовлетворение потребности человека в живом контакте и в другом человеке [49].

Таким образом, специфика общения содержится в процессе взаимодействия: раскрытие субъективного мира одного индивида для другого, взаимный обмен мнениями, интересами, информацией, деятельностью и чувствами.

Коммуникация (от лат. — делаю общим, связываю, общаюсь) — смысловой аспект социального взаимодействия. Так как любое самостоятельное действие происходит в рамках прямых или косвенных отношений с другими людьми. Это действие включает не только физический, но и коммуникативный аспект. Иногда коммуникативными навыками называют действия, которые сознательно ориентированы на смысловое восприятие другими людьми [41].

Коммуникация — это особая функция общения, которая заключается в принятии и передаче данных. В современном мире информационные процессы являются значительной частью жизни людей, поэтому данная

функция играет первостепенную роль в построении межличностных отношений. Коммуникатор – это субъект, передающий информацию. Реципиент – субъект, воспринимающий информацию. Естественно, коммуникатор и реципиент в процессе сотрудничества могут меняться местами, следовательно, функции восприятия и передачи данных переходят от одного к другому [47].

Каждый человек в процессе общения должен обладать коммуникативными навыками для благополучности в коммуникативной деятельности.

Коммуникативные навыки – это отработанное умение использовать средства общения для решения задач коммуникации с помощью приобретенных знаний и умений [23].

Коммуникативные навыки – это психологические особенности индивидуальной личности, обеспечивающие систему совместимости и результативности общения с другими субъектами. Эти особенности: желание вступления в контакт, внимательное выслушивание собеседника, эмоциональное сопереживание, а также способность разрешения конфликтов [3].

О. С. Степина предлагает разделить коммуникативные навыки на несколько групп.

1. Речевые навыки – это овладение речевой деятельностью и речевыми средствами общения, а именно:

- грамотная и ясная сформулированная мысль;
- осуществление основных речевых функций (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, согласиться, предложить, узнать, пригласить и т. д.);
- достижение желаемой коммуникативной цели;
- смысловое «целостное» высказывание;
- выразительный тон (выбрать правильный тон разговора, расставить логические ударения, найти точную интонацию и т. д.);



- логичные и связные, а также продуктивные (содержательные) высказывания;
- самостоятельное говорение, т. е. умение выбирать стратегию выступления (речи);
- выражение в речевой деятельности собственной оценки прочитанного или услышанного;
- передача в речевой деятельности увиденного, наблюдаемого и т. д.

2. Социально-психологические навыки – это овладение процессами взаимосвязи, взаимоотношения, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимопроявлений и взаимовлияний:

- психологически верное и в соответствии с ситуацией вступление в общение;
- овладение инициативой и удержание ее в общении;
- поддержание общения, психологическое стимулирование активности партнеров и др.

3. Психологические навыки – это овладение процессами самомобилизации, самонастройки, саморегулирования:

- преодоление психологических барьеров в общении;
- мобилизация психофизического аппарата, направленного на овладение инициативой в общении;
- снятие излишнего напряжения;
- адекватно ситуации общения выбор жестов, поз, ритма своего поведения;
- эмоциональный настрой на ситуацию общения;
- мобилизация на достижение поставленной коммуникативной цели;
- использование эмоций как средства общения и т. д.

4. Навыки использования в общении норм речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией:

- реализация ситуативных норм обращения и привлечения внимания; организация знакомства с партнерами;
- выражение просьбы адекватно ситуации;
- использование ситуативных норм приветствия;
- высказывание совета, предложения, упрека, сочувствия, пожелания и т. д.

5. Навыки использования невербальных средств общения:

- паралингвистические средства общения (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика);
- экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т. п.), кинетические средства общения (жест, мимика);
- проксемические средства общения (позы, движения, дистанция общения) и т. п.

6. Навыки взаимодействия:

- на уровне диалога — с личностью или группой;
- на уровне полилога — с массой или группой;
- на уровне межгруппового диалога и т. д. [40].

Специфика формирования поведения детей задержкой психического развития и их личностных особенностей объясняется незрелостью эмоционально-волевой сферы. Терпит ущерб область коммуникации. Дети отстают по уровню коммуникативной деятельности от детей с нормальным уровнем развития [52].

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная. Во время младшего школьного возраста общение и учебная деятельность переплетены тесным образом, то есть одно без другого существовать не может. В общении ребёнок приобретает личный опыт отношений в социуме, черпает сведения из области человекознания, о

нормах и правилах социума. Результат обучения зависит от того, как организовано общение детей, требующее в подавляющем большинстве случаев неперенного сотрудничества обучающихся. Социально-психологические качества воспитываются у ребенка в детском коллективе. Эти качества можно разделить на группы:

- коммуникативные качества включают в себя умение понимать речь партнера, наличие вежливости и тактичности, умение вступать в беседу с партнером и поддерживать её, а также социальный интеллект;
- коллективистские качества включают в себя способность к эмпатии, разумное соотнесение личных и общественных интересов, способность к сотрудничеству;
- навыки общественной дисциплины [51].

Не что иное, как межличностные отношения являются почвой чувствам и переживаниям, развивает эмпатию и механизмы саморегуляции, то есть окружающая среда развивает у детей эмоционально-волевую сферу.

В процессе учебной деятельности происходит неизбежное влияние на характеристики коммуникативной деятельности обучающихся. При работе над речью детей нужно обязательно учитывать воспитательные возможности общения. Эти возможности заключаются в развитии психических образований и расширении общего кругозора ребёнка. Они развивают эмоциональную сферу и, тем самым, позволяют выполнять учебную деятельность успешно.

Группа исследователей, а именно О. В. Алмазова, Д. И. Альраххаль, А. А. Байбородских, И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова имеют мнение, что к данному моменту проведены исследования, которые в той или иной мере посвящены особенностям общения детей с задержкой психического развития. Наибольшее внимание авторы уделяют изучению специфики высших психических функций (ВПФ), участвующих в снабжении процесса общения, структуре взаимоотношений детей, особенностях речевого строя как средства общения, социальной перцепции. Несмотря на это, можно с

уверенностью сказать, что особенности коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития мало исследованы. Говоря о готовности к обучению в школе, можно утверждать, что развитие общения является необходимым условием для ее формирования. А для понимания специфики формирования психики ребёнка изучение своеобразия общения имеет огромное значение. Тем не менее, работы по этой теме единичны [4, 6, 8, 10].

Раскрытием проблемы коммуникативно-личностного развития детей с легкими формами психического недоразвития занималась Е.Е. Дмитриева. Рассмотрение понимания детьми с задержкой психического развития эмоций другого человека производила Т. З. Стернина. Психологические особенности общения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития выявлены Р. Д. Тригер. С. Н. Чаплинской изучена речевая деятельность как инструмент коррекции коммуникативных умений у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Е. В. Локтева и А. В. Поповичев предложили использование театрализованных игр для формирования навыков общения дошкольников с задержкой психического развития [40, 44, 47].

О. С. Степина утверждает, что у большого числа детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития овладение коммуникативными умениями находится на недостаточном уровне для успешного социального контакта. Средний уровень сформированности коммуникативных умений выявлен у 39% обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Об этой группе можно сказать следующее: приём и передача информации сопровождается активизацией со стороны учителя в виде дополнительных вопросов, которые используются для конкретизации сообщения; процесс сотрудничества может быть успешным только с хорошо знакомым, а также эмоционально совместимым партнёром; беря во внимание психические особенности детей с задержкой психического развития, дети часто завышают внешние оценки, но

стараятся уловить характер отношения к себе; существуют проблемы с дифференциацией тонких эмоций, а поймать эмоциональное состояние другого могут верно. Дети данной группы имеют симптомы дезадаптации в социуме.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений выявлен у 61% детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Эти дети невнимательны к сообщению другого, поэтому смысл сообщения они понять не могут, выражают свою мысль только с помощью наводящих вопросов; высказывания этих детей носят ситуативно-импровизационный характер, так как предстоящее сообщение они не планируют. Часто такие дети отказываются работать совместно, а при сотрудничестве не обращают внимания на партнёра; конфликты случаются часто, выход из них осуществляют только с помощью взрослого, перцептивная сторона общения не развита: обучающиеся не могут адекватно оценить эмоции другого. У всех детей этой группы выявлено состояние дезадаптации разной степени [40, 41, 42, 43].

Благодаря мониторингу обучающихся с задержкой психического развития в условиях повседневности можно утверждать о факте тенденции появления у них «порочного стиля» общения в семье и с ровесниками, который приводит к закреплению негативных черт характера: отсутствие объективности, очень сильная покорность и приспособленчество или агрессивность. Если ребенок окажется в условиях неблагоприятного социального окружения, то эти черты станут нормой поведения и нанесут безнадежный ущерб формированию личности. Причинами, которые затрудняют развитие эмоционально-волевой сферы ребенка с задержкой психического развития и всей психической деятельности в целом могут быть: неполноценное эмоциональное общение ребёнка с ровесниками, внимательное, вникающее отношение со стороны взрослого окружения, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности (органическая или функциональная недостаточность центральной нервной системы) [46].

Р. Д. Триггер в своем исследовании установила, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР в области межличностных отношений наблюдается небольшое отставание так же, как и в интеллектуальной сфере. По наблюдениям автора основным предпочтительным центром коммуникации детей младшего школьного возраста данной группы является семья, а конкретнее – мать. Автор выявила иерархию личностного предпочтения общения детей младшего школьного возраста с ЗПР с окружающими людьми. Установила, что существует влияние внутрисемейных отношений на развитие коммуникативных способностей у детей: наибольшую роль для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет общение с матерью, в то время, как общение с отцом или обоими родителями, братьями и сестрами имеет абсолютно одинаковое значение. Мало значение общения с бабушкой и дедушкой или другими родственниками. Важно то обстоятельство, что отношения в социуме с неродными взрослыми являются более значительными, чем общение с ровесниками. Хотя в данный момент общение со сверстниками выступает как новый значимый круг общения [44].

Таким образом, коммуникативные навыки рассматриваются как персональные психологические особенности отдельной личности, которые обеспечивают совместимость и результативность общения с другими людьми. По мнению многих авторов, у детей младшего школьного возраста с ЗПР наблюдается некоторое отставание в формировании коммуникативных навыков, т.е. у большей части исследуемых детей с ЗПР выявлен средний и низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

### **1.3. Игровые технологии в специальной психологии**

Главным видом деятельности и удивительным феноменом существования человечества наряду с трудом и обучением представляется игра. Игра – это вид деятельности в условиях положения, которые направлены на восстановление и усвоение общественного опыта, складывающегося самоуправлением поведения [16].

Игра – предмет изучения различных областей наук – истории культуры, этнографии, психологии, педагогики и др. В педагогике и психологии нашей страны изучались вопросы игры и игровой деятельности следующими учеными: П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин; а за рубежом изучение игры производили З. Фрейд, Ж. Пиаже и др. В работах этих ученых описывается и обосновывается роль игры в развитии, саморегулировании и самоуправлении личности и ведущих психических функций человека, а также усвоение и использование человеком общественного опыта, т.е. процесс социализации [37, 48, 51].

Многие исследователи пытались дать определение понятию «игра». К. Гросс был первым ученым, пытающимся внести ясность в вопрос определения игры. Он старался группировать детские игры и найти новый подход к ним. Также дал понять, что экспериментальные игры стоят в другом отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он собака, лесник и т.п. Он выдал предположение об упражняющей функции игры. Его теория носит название «теории предупреждения». Это положение развил сторонник данной теории В. Штерн, назвав игру «зарей серьезного инстинкта» [15].

Существенный корректив к теории К. Гросса внес К. Бюлер. Он определил игру как деятельность, которая сопровождается «функциональным удовольствием» и ради него совершается [1].

Новый взгляд на определение игры выразил Ф. Бойтендайк, который являлся голландским зоопсихологом. Он занимался изучением природы игры. Он провел взаимосвязь между особенностями игры и характерными чертами поведения, свойственных детям. При исследовании ученый выявил следующие особенности поведения: импульсивность, ненаправленность движений, боязливость и робость, аффективная связь с окружающими и застенчивость. Поэтому Ф. Бойтендайк пришел к выводу о том, что в игре всегда присутствует какой-либо предмет, содержащий много новизны. И этот предмет как будто сам играет с играющими. За инстинктами всегда следуют влечения к освобождению, слиянию с окружающим и к повторению. Ф. Бойтендайк признает первичность данных влечений так же, как и З. Фрейд. З. Фрейд занимался рассмотрением всей жизни и деятельности как проявлением изначальных биологических влечений [26].

Один из последователей К. Гросса – А. Вейс пытался показать, что различные виды игровой деятельности находятся чрезвычайно далеко друг от друга, или, как он выражался, имеют в психологическом отношении мало общего [35].

В своей работе «*homoludens*: опыт определения игрового элемента культуры» Й. Хейзинга говорит о том, что игра старше культуры, так как понятие культуры предполагает человеческое сообщество, в то время как животные не дожидались появления человека для того, чтобы он научил их играть. А ведь животные играют так же как люди. Все основные черты игры уже воплощены в играх животных.

Тем не менее, Й. Хейзинга говорит о том, что игра не сводится к физиологическим явлениям или к физиологически обусловленным психическим реакциям организма, несмотря на ее «простейшие» формы. Ученый видел в игре нечто большее. Он определял игру как функцию исполнения смысла и считал, что в игре играет нечто большее, которое выходит за рамки непосредственного стремления к поддержанию жизни и вносит смысл в происходящее действие. Любая игра имеет своё значение.



Й. Хейзинга считает преувеличением название активного начала, придающее сущность игре, духом, а название его инстинктом – преуменьшением. При любом рассмотрении игры ее целенаправленность несет некую нематериальную стихию, которая включает саму сущность игры.

Интересно то, что нидерландский культуролог говорит о возникновении человеческой культуры в игре. Вся дальнейшая история развития человеческой культуры интерпретируется как игра. Игра у Й. Хейзинга – это реальность, которая распространяется на мир всех живых существ. Он считает, что именно в этом кроется проблема ее определения [48].

Игра наряду с трудом и обучением как функция культуры является одним из основных видов деятельности человека. Г. К. Селевко дает следующее определение игре – вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [38].

Следовательно, большинство ученых сошлись во мнении, что в жизни людей игра выполняет важнейшие функции:

- развлекательная: игра помогает развлечь, воодушевить, доставить удовольствие, пробудить интерес;
- коммуникативная: в игре происходит освоение диалектики общения;
- самореализации: в игре как на «полигоне человеческой практики»;
- терапевтическая: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- диагностическая: самопознание в процессе игры, выявление отклонений от нормативного поведения;
- коррекционная: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;

- межнациональная коммуникация: усвоение единых для всех людей социокультурных ценностей;
- социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого социума [2].

Игра как форма организации активности находит широкое применение в практической специальной технологии.

Технология – от греческих слов *techno* (искусство, ремесло, наука) и *logos* (понятие, учение) [38].

Игровые технологии – единство развивающих возможностей игровых технологий для формирования личности обучающихся. Формирование происходит за счет разумной организации всесторонней игровой деятельности, которая доступна каждому ребенку с учетом его психофизических возможностей. И осуществляется с помощью специальных игровых программ, которые имеют общеразвивающий и специализированный характер. В педагогике и психологии нашей страны П. П. Блонский, К.Д. Ушинский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин рассматривали вопросы игровой деятельности [35].

Термин «игровая терапия» часто употребляется в игровой технологии.

Игровая терапия – метод психологического и терапевтического воздействия на людей, в котором используется игра. Игровая терапия признает сильное влияние игры на развитие личности. Игра считается уникальным феноменом общечеловеческой культуры, её вершиной и истоком. В начале цивилизации игра служила проверочным эталоном демонстрации всех важнейших черт личности. В игре человек проявляет самозабвение и обнажения своих интеллектуальных ресурсов. В других видах деятельности аналогичного не встречается. В жизни мы можем наблюдать как дети и взрослые во время таких игровых моделей, как хоккей или футбол, начинают действовать так же, как действовали бы в экстремальных ситуациях на пределе сил преодоления трудностей [34].

Появление игровой терапии можно отнести к XX веку, поэтому её можно назвать молодой отраслью современной психологии. Она ориентируется в основном на работу с детьми. Игровая терапия появилась в недрах психоанализа, а затем уже распространилась по огромному кругу направлений современной психологии, в которых нашла теоретическое обоснование разнообразию своих методов [34].

Обращая внимание на описания игры детей З. Фрейдом, можно отметить что ребенок, ранее пассивно переживший то или иное, в игре проигрывает это активно. Первый ученый, который начал использовать для психоанализа детей игрушки стала М. Кляйн в 1920-х гг. По её мнению аналог свободных ассоциаций – это игровая активность ребенка, открывающая путьк бессознательному материалу. М. Кляйн проводила интерпретацию игры ребенку в терминах эдипальной проблематики [38].

В 1992 г. в частном Университете для будущих преподавателей-искусствоведов на спецкурсе по психологии был представлен и осуществлен метод игротерапии [28].

Игровая психотерапия – это психотерапевтический метод, основанный на принципах динамики психического развития. Его направление – это облегчение эмоционального стресса. Для этого используются разнообразные выразительные игровые материалы, которые позволяют развивать воображение у детей и взрослых [32].

Ребенок может использовать игру как форму самотерапии. Эта форма позволяет отреагировать различные конфликты и недоразумения. Нередко игровая терапия становится одним путем помощи. Показаниями к игротерапии являются: социальный инфантилизм, фобические реакции, замкнутость, сверхконформность и сверхпослушание, необщительность, нарушения поведения и вредные привычки, неадекватная полоролевая идентификация у мальчиков [29].

Резюмируя выше сказанное, можно отметить, что игра является одним из ведущих видов деятельности детей, поэтому она имеет широкое

применение в практической психологии. В игре происходит формирование личности ребенка за счет разумной организации всесторонней игровой деятельности, которая доступна каждому ребенку с учетом его психофизических возможностей.

## **ГЛАВА 2. АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Планирование экспериментальной работы и подбор диагностических методик**

Экспериментальное исследование предполагает реализацию нескольких этапов.

1. Выбор методик для диагностики уровня коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР.
2. Проведение диагностических методик с детьми младшего школьного возраста с ЗПР.
3. Анализ полученных данных.

Для решения экспериментальных задач подобран комплекс диагностических методик:

1. Карта наблюдения «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О.С. Степиной).

Для наблюдения была составлена карта на основе шести групп коммуникативных умений, выделенных О. С. Степиной. По каждому показателю проставлялись баллы: 1 – показатель проявляется, 0 – показатель не проявляется. Затем суммируются баллы по всем показателям, и выявляется уровень развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР.

2. Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха).

Цель – определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений детей младшего школьного возраста.

По результатам данной диагностики анализируем преобладание типов поведения по блокам коммуникативных умений.

1. Оказание и принятие знаков внимания (комплименты) от сверстника – компетентный тип поведения.
2. Умение реагировать на справедливую критику – зависимый тип поведения.
3. Умение реагировать на несправедливую критику – компетентный тип поведения.
4. Умение реагировать на задевающее и провоцирующее поведение со стороны собеседника – агрессивный тип поведения.
5. Обращение к сверстнику с просьбой – агрессивный тип поведения.
6. Умение отвечать отказом на чужую просьбу, сказать «нет» – агрессивный и зависимый типы поведения.
7. Выражение сочувствия и поддержки – компетентный тип поведения.
8. Принятие сочувствия и поддержки со стороны сверстников – компетентный тип поведения.
9. Адекватное вступление в контакт с другим человеком, контактность – компетентный и зависимый типы поведения.
10. Умение реагировать на попытку вступить с тобой в контакт – зависимый тип поведения.

3. «Два домика» – вариант методики, предложенный Я.Л. Коломинским, «выбор в действии».

Цель методики – определить уровень сформированности коммуникативных навыков, а также выявить статусное положение детей в детском коллективе, число изолированных, предпочитаемых, принятых и

непринятых детей в классе, число взаимных выборов, уровень благополучия взаимоотношений в группе, уровень развития коммуникативных навыков. Данная методика является одним из детских вариантов социометрической методики.

В таблице желтым цветом выделяются взаимные положительные выборы, красным цветом – взаимные отрицательные выборы.

Таким образом, представленные диагностические методики предполагают всестороннее изучение коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР.

## **2.2. Характеристика базы исследования**

База исследования: Государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Новоуральская школа №2, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» г. Новоуральск.

Испытуемые: в исследовании приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с ЗПР – дети 10 и 11 лет, обучающиеся в 3, а затем 4 классе.

Обучающиеся данного класса имеют задержку психического развития различного происхождения. В классе 8 мальчиков и 4 девочки. Класс сформирован в 2016 году. Дети прибыли из общеобразовательных школ после прохождения ТО ПМПК. У 7 человек полные семьи. 4 человека воспитываются мамами, 1 обучающаяся – опекуном, 1 обучающийся воспитывается отцом. Все дети перед школой посещали детский сад. 1 обучающийся осваивал программу 2 класса дважды. Класс очень активный. Данный коллектив пока нельзя назвать полностью сформированным и сплоченным. Между обучающимися ещё нет до конца сформированных

признаков взаимопомощи; дети имеют разного рода ценностно-ориентационные особенности. В классе между обучающимися происходит деление по интересам: рисование, компьютерные игры, танцы, рукоделие и др. В целом дети вместе с родителями стараются относиться к учебе ответственно, чувство долга развито на среднем уровне (дежурство в классе, помощь пожилым людям, общественно-полезный труд). Уровень дисциплины низкий. Некоторые обучающиеся только начинают овладевать правилами поведения в школе. Детям часто не удается самостоятельно организовать работу между собой, требуется помощь учителя.

Испытуемый А.И., 11 лет, имеет несформированность процессов памяти, внимания, мышления, нарушения речи, низкий словарный запас. Ответы на вопросы дает неполные. В грамматическом строе речи присутствуют разного рода ошибки. Испытывает затруднения в составлении предложения из слов. Вступать в диалог затрудняется. Также он гиперактивен и не может сосредоточиться на работе. При возникновении трудностей часто проявляет агрессию в сторону окружающих и самого себя. Круг общих представлений соответствует возрасту. Объем внимания несколько снижен. Возникают затруднения при переключении с одного вида деятельности на другой. Также долго сосредотачивается на учебном материале. Не может долго удерживать внимание на изучаемом объекте. Почти никогда не доводит начатое дело до конца, нужен постоянный контроль взрослого. Навыки социально-бытовой ориентировки развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемая Б.П., 10 лет, имеет нарушения устной и письменной речи. Очень старательная девочка, усидчива, скромна. Всегда старается выполнять все поручения и задания. Но из-за скромности часто боится вступать в контакт с незнакомыми детьми, людьми. Также испытывает затруднения при составлении диалога и монолога. Круг общих представлений соответствует возрасту. Объем внимания несколько снижен. Затруднений при



переключении с одного вида деятельности на другой не возникает. Темп работы достаточно быстрый. Навыки социально-бытовой ориентировки развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемая В.М., 11 лет, – гиперактивный, взрывной ребёнок. Имеет диагноз «Резидуальная цереброорганическая недостаточность». А также – несформированность процессов памяти, нарушения речи, несформированность временных представлений. Ребёнок быстро усваивает новый материал, но также быстро его забывает. В контакт с новым человеком вступает легко, но уровне бытового общения. При составлении диалога, монолога, текстов также испытывает затруднения. Словарный запас низкий. В грамматическом строе речи присутствуют разного рода ошибки. Может испытывать затруднения в составлении предложения из слов. Круг общих представлений соответствует возрасту. Темп работы неравномерный. Старается доводить начатое дело до конца. Навыки социально-бытовой ориентировки развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемый Р.Г., 10 лет, имеет несформированность процессов памяти, внимания, мышления, нарушения речи. Легко вступает в контакт с людьми, но ненадолго. Часто является зачинщиком конфликтов, т.к. не контролирует свою речь адекватно ситуации общения. Может выступать перед публикой с заранее заученной речью. При составлении своего рассказа, диалога или монолога испытывает затруднения из-за низкого словарного запаса. Круг общих представлений соответствует возрасту. Объем внимания несколько снижен. Иногда возникают затруднения при переключении с одного вида деятельности на другой. Не может долго удерживать внимание на изучаемом объекте. Темп работы неравномерный. Иногда не доводит начатое дело до конца, нужен постоянный контроль взрослого. Навыки социально-бытовой ориентировки развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемому М.Г., 11 лет, характерно наличие в речи аграмматизмов, соскальзывания рассуждений от учебных на бытовые темы (преимущественно на фоне утомления, сложности заданий). У обучающегося отмечается несформированность процессов памяти, внимания, мышления, нарушения речи. Ребёнок имеет проявления психопатии. При затруднениях проявляет агрессию к окружающим. Ребёнок имеет высокий уровень тревожности. В классе почти ни с кем не общается, имеет статус «Отверженный». Выступать перед группой отказывается. Самостоятельные работы выполнять не может. Возникают затруднения при переключении с одного вида деятельности на другой. Также долго сосредотачивается на учебном материале. Не может долго удерживать внимание на изучаемом объекте. Темп работы неравномерный. Почти никогда не доводит начатое дело до конца, нужен постоянный контроль взрослого. Навыки социально-бытовой ориентировки развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемая Л.М., 10 лет, имеет несформированность процессов памяти, внимания, мышления, несформированность временных представлений. Психологически верно и в соответствии с ситуацией вступает в общение. Говорит тихо и невыразительно. Имеет затруднения при составлении ответа на вопрос или текста. Словарный запас низкий. В грамматическом строе речи присутствуют разного рода ошибки. Ответы на вопросы дает неполные. Испытывает затруднения в составлении предложения из слов. Круг общих представлений соответствует возрасту. Иногда возникают затруднения при переключении с одного вида деятельности на другой. Не может долго удерживать внимание на изучаемом объекте. Темп работы неравномерный. Редко не доводит начатое дело до конца. Навыки социально-бытовой ориентировки развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемая Д.Н., 10 лет, имеет несформированность процессов памяти, внимания, мышления, несформированность временных представлений. Овладевает инициативой и удерживает инициативу в общении только на переменах. На уроках испытывает затруднения при устном ответе, диалоге с учителем или одноклассником. Речь невыразительная, словарный запас низкий. Преодолевает психологические барьеры в общении с трудом.

Испытуемый А.О., 10 лет, имеет нарушения речи, средний словарный запас. Активно владеет речевыми навыками общения, такими как: грамотно и ясно формулирует свою речь, говорит выразительно, в речи присутствует логика, выражает в речевой деятельности собственную оценку прочитанного или услышанного. Имеет диагноз «Резидуальная цереброорганическая недостаточность». Существуют нарушения памяти. При составлении диалога и монолога испытывает затруднения. Круг общих представлений соответствует возрасту. Объем внимания несколько снижен. Темп работы неравномерный. Старается доводить начатое дело до конца. Навыки социально-бытовой ориентировки развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемый С.П., 10 лет, имеет несформированность процессов памяти, внимания, мышления, нарушения речи. Инфантильный ребёнок. Уровень актуального развития не соответствует возрастным и социально-психологическим нормативам, обусловлено недостаточной сформированностью высших психических функций смешанного типа (регуляторного и вербально-логического компонента), незрелостью эмоционально-личностной сферы. С трудом вступает в контакт с окружающими. Агрессивен и обидчив. Работу самостоятельно выполнять не может. Выступать перед классом отказывается. Возникают затруднения при переключении с одного вида деятельности на другой. Также долго сосредотачивается на учебном материале. Не может долго удерживать внимание на изучаемом объекте. Темп работы очень низкий. Редко доводит

начатое дело до конца, нужен постоянный контроль взрослого. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемый К.П., 10 лет, имеет несформированность процессов памяти, внимания, мышления, нарушения речи, дисграфия. Вступает в контакт легко, но только в ситуации бытового общения. С детьми общается активно, эмоционально, выразительно. Имеет диагноз «Резидуальная цереброорганическая недостаточность». При составлении рассказов или монолога отсутствует логичность изложения. Словарный запас очень низкий. Круг общих представлений соответствует возрасту. Иногда возникают затруднения при переключении с одного вида деятельности на другой. Не может долго удерживать внимание на изучаемом объекте. Темп работы неравномерный. Иногда не доводит начатое дело до конца, нужен постоянный контроль взрослого. Навыки социально-бытовой ориентировки развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемый Я.Р., 10 лет, имеет ярко выраженные расстройства аутистического спектра, несформированность процессов памяти, внимания, мышления, нарушения речи. В контакт с окружающими не вступает. При поступлении в данный класс продолжительное время сидел под партой и занимался своими делами, на уговоры учителя не поддавался. При попытке одноклассников вступить с ним в контакт отвечал агрессией. В данный момент имеет хорошие отношения с двумя одноклассниками и учителем, остальных игнорирует. Выступать перед классом отказывается. Очень любит рисовать (делает это постоянно). Рассказы данного ребенка отличаются яркими нереальными событиями. Круг общих представлений соответствует возрасту. Объем внимания несколько снижен. Иногда возникают затруднения при переключении с одного вида деятельности на другой. Может долго удерживать внимание на изучаемом объекте. Темп работы неравномерный. Иногда не доводит начатое дело до конца, нужен постоянный контроль взрослого. Навыки социально-бытовой ориентировки

развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Испытуемый И.Т., 10 лет, имеет несформированность процессов памяти, внимания, мышления, нарушения речи. В контакт с окружающими вступает легко. Старается общаться не только на бытовом уровне, но и научно-деловом. Словарный запас средний. Мальчик очень любознательный. Часто проявляет инициативу в общении. Эмоционален, выразителен. Выступления перед классом даются легко. Круг общих представлений соответствует возрасту. Не возникает затруднений при переключении с одного вида деятельности на другой. Не может долго удерживать внимание на изучаемом объекте. Темп работы равномерный. Всегда доводит начатое дело до конца. Навыки социально-бытовой ориентировки развиты в соответствии с возрастом. Лучше развита зрительная память. Мышление наглядно-действенное.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данная группа испытуемых имеет потребность в проведении коррекционной работы по оптимизации общения, а именно коммуникативной деятельности в целом, в частности – навыков.

### **2.3. Анализ результатов экспериментального изучения коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Показатели сформированности коммуникативных навыков у испытуемых с задержкой психического развития разделены на шесть групп и представлены в нескольких таблицах.

Таблица 1

**Показатели сформированности речевых навыков (по методике «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной))**

ФИ	Грамотно и ясно формулирует свою мысль	Осуществляет основные речевые функции (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, согласиться, предложить, узнать, пригласить)	Говорит выразительно (выбрать правильный тон разговора, расставить логические ударения, найти точную интонацию и т. Д.)	Высказывается «целостно», т. Е. достигает смысловой целостности высказывания	Высказывается логично и связно	Высказывается продуктивно содержательно	Говорит самостоятельно (что проявляется в умении выбрать стратегию выступления (речи))	Выражает в речевой деятельности собственную оценку прочитанного или услышанного	Передает в речевой деятельности виденное, наблюдаемое и т. Д.	Итого баллов
И. А.	0	1	0	0	0	1	1	1	1	5
П. Б.	1	1	0	1	0	1	1	0	1	6
М. В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Р. Г.	0	1	0	1	0	1	0	1	1	5
М. Г.	0	1	0	0	0	0	1	1	1	4
Л. М.	0	1	0	0	1	1	1	0	1	5
Д. Н.	0	1	0	1	1	1	1	0	1	6
А. О.	1	1	0	1	0	1	1	1	1	7
С. П.	0	1	0	0	0	1	1	0	1	4
К. П.	0	1	0	0	1	1	1	1	1	6
Я. Р.	0	1	1	0	0	1	0	1	1	5
И. Т.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод о том, что высокий уровень сформированности речевых навыков у 3 (25%) испытуемых, средний уровень – у 8 (66,6%) испытуемых, низкий уровень имеет 1 (8,4%) испытуемый. Судя по оцениванию критериев, можно сказать о том, что обучающиеся затрудняются подбирать правильный тон разговора, расставлять логические ударения, грамотно и ясно формулировать свою мысль.

Таблица 2

**Показатели сформированности социально-психологических навыков (по методике «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной)**

ФИ	Психологически верно и в соответствии с ситуацией вступает в общение	Поддерживает общение, психологически стимулирует активность партнеров	Овладевает инициативой и удерживает инициативу в общении и пр.	Итого баллов
И. А.	0	0	0	0
П. Б.	1	0	1	2
М. В.	1	0	1	2
Р. Г.	0	0	1	1
М. Г.	0	0	1	1
Л. М.	1	0	1	2
Д. Н.	1	0	0	1
А. О.	1	0	1	2
С. П.	0	1	0	1
К. П.	1	0	1	2
Я. Р.	1	0	1	2
И. Т.	1	1	1	3

Исходя из данных таблицы, мы видим, что высокий уровень сформированности социально-психологических навыков имеет 1 (8,4%) испытуемый, средний уровень – 6 (50%) испытуемых, низкий уровень – 5 (41,6%) испытуемых. Обучающиеся имеют трудности при поддержке общения, психологической стимуляции активности партнёров.

Таблица 3

**Показатели сформированности навыков использования в общении норм речевого этикета (по методике «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной)**

ФИ	Реализует ситуативные нормы обращения и привлечений внимания	Организует знакомство с партнерами	Адекватно ситуации выражает просьбу	Высказывает совет, предложение, упрек, сочувствие, пожелание и т. д.	Итого баллов
И. А.	1	0	1	1	3
П. Б.	0	0	1	1	2
М. В.	1	0	1	1	3
Р. Г.	1	0	1	1	3
М. Г.	0	0	1	0	1

Продолжение таблицы 3

Л. М.	0	0	1	1	2
Д. Н.	0	0	1	1	2
А. О.	1	1	0	1	3
С. П.	0	0	1	0	1
К. П.	0	0	1	1	2
Я. Р.	1	1	1	0	3
И. Т.	1	1	1	1	4

Высокий уровень сформированности навыков использования в общении норм речевого этикета имеет 1 (8,4%) испытуемый, средний уровень – 9 (75%) испытуемых, низкий уровень – 2 (16,6%) испытуемых. По данным таблицы видно, что у большинства испытуемых вызывает затруднение организация знакомства с партнёрами.

Таблица 4

**Показатели сформированности психологических навыков (по методике «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной)**

ФИ	Преодолевают психологические барьеры в общении	Мобилизует психофизический аппарат на овладение инициативой в общении	Эмоционально настраивается на ситуацию общения	Адекватно ситуации общения выбирает жесты, позы, ритм своего поведения	Мобилизуется на достижение поставленной коммуникативной	Использует эмоции как средство общения и т. д.	Итого баллов
И. А.	1	0	0	1	0	1	3
П. Б.	0	1	1	1	1	1	5
М. В.	1	0	0	1	1	1	4
Р. Г.	1	0	0	1	1	1	4
М. Г.	0	1	1	1	0	1	4
Л. М.	1	0	1	1	0	1	4
Д. Н.	0	1	1	1	0	1	4
А. О.	1	0	1	1	1	1	5
С. П.	0	1	0	1	0	1	3
К. П.	1	0	1	1	1	1	5
Я. Р.	1	0	1	1	1	1	5
И. Т.	1	0	1	1	1	1	5



По данным таблицы можно сказать о том, что высокий уровень сформированности психологических навыков имеют 5 (41,6%) испытуемых, а средний уровень имеют 7 (58,3%) испытуемых. Также можно сделать вывод о том, что обучающиеся затрудняются в мобилизации психофизического аппарата на овладение инициативой в общении, в преодолении психологических барьеров в общении.

*Таблица 5*

***Показатели сформированности навыков использовать невербальные средства общения (по методике «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной)***

<b>ФИ</b>	<b>Владеет паралингвистическим и средствами общения (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика)</b>	<b>Владеет экстралингвистическими средствами (смех, шум, аплодисменты и т. п.) кинетическими средствами общения (жест, мимика)</b>	<b>Владеет проксемическим и средствами общения (позы, движения, дистанция общения)</b>	<b>Итого баллов</b>
И. А.	0	0	1	1
П. Б.	1	0	0	1
М. В.	1	0	1	2
Р. Г.	0	1	0	1
М. Г.	0	1	0	1
Л. М.	0	1	0	1
Д. Н.	0	1	0	1
А. О.	0	1	1	1
С. П.	0	1	0	1
К. П.	0	1	0	1
Я. Р.	1	0	1	2
И. Т.	0	1	1	2

Исходя из данных таблицы, делаем вывод о том, что высокий уровень сформированности навыков использовать невербальные средства общения не имеет ни один испытуемый, средний уровень имеют 3 (25%) испытуемых, низкий уровень – 9 (75%) испытуемых. Большинство обучающихся не владеет паралингвистическими средствами общения, а именно не могут верно подобрать интонацию, темп, громкость, тональность, мелодику, расставить паузы.

Таблица 6

**Показатели сформированности навыков взаимодействия (по методике  
«Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация  
методики О. С. Степиной))**

ФИ	на уровне диалога — с личностью или группой	на уровне полилога — с массой или группой	на уровне межгруппового диалога	Итого балло в
И. А.	1	0	0	1
П. Б.	1	0	1	2
М. В.	1	0	0	1
Р. Г.	1	0	0	1
М. Г.	0	0	0	0
Л. М.	1	0	0	1
Д. Н.	1	0	0	1
А. О.	1	1	1	3
С. П.	0	0	0	1
К. П.	1	0	0	1
Я. Р.	1	0	1	2
И. Т.	1	0	1	2

По данным таблицы делаем вывод о том, что высокий уровень сформированности навыков взаимодействия имеет 1 (8,4%) испытуемый, средний уровень – 3 (25%) испытуемых, низкий уровень – 8 (66,6%) испытуемых. Большинство обучающихся испытывают затруднения при взаимодействии с массой или группой и на уровне межгруппового диалога.

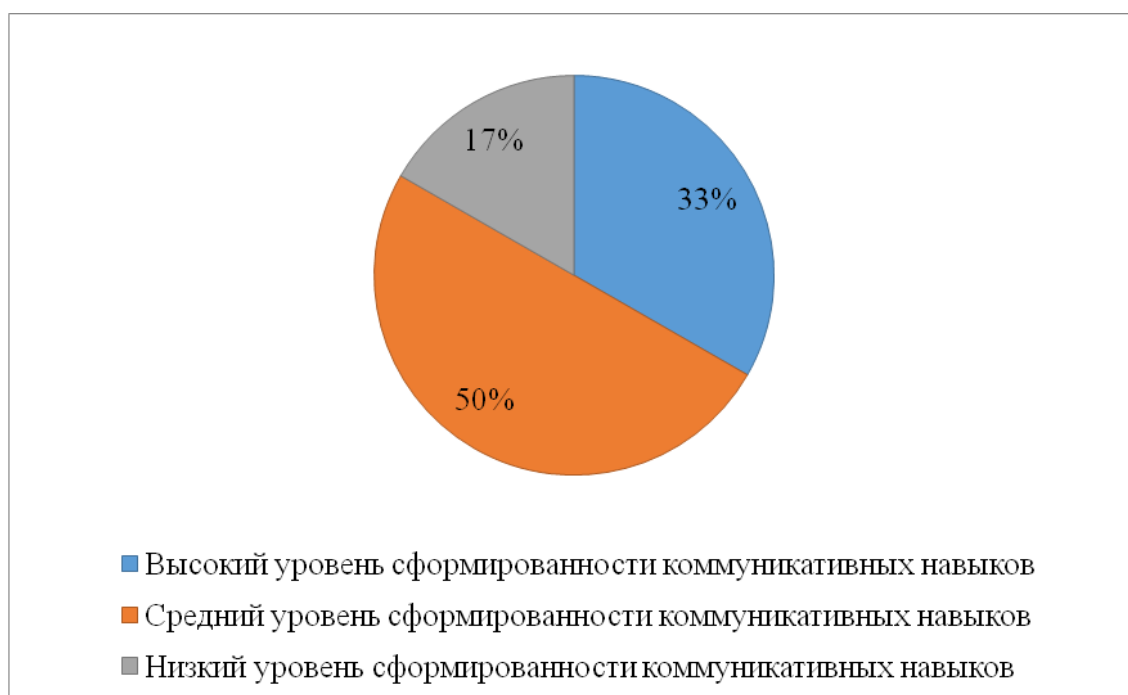
Таблица 7

**Показатели сформированности коммуникативных навыков (по методике  
«Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация  
методики О. С. Степиной))**

ФИ	Речевые навыки	Социал ьно- психоло гически е навыки	Навыки использо вания в общении норм речевого этикета	Психоло гически е навыки	Навыки использо вания неверба льных средств общения	Навыки взаимод ействия	Итого баллов / уровень
И. А.	5	0	3	3	1	1	13 / ср.
П. Б.	6	2	2	5	1	2	18 / ср.
М. В.	9	2	3	4	2	1	21 / в.
Р. Г.	5	1	3	4	1	1	15 / ср.
М. Г.	4	1	1	4	1	0	11 / н.

Л. М.	5	2	2	4	1	1	15 / ср.
Д. Н.	6	1	2	4	1	1	15 / ср.
А. О.	7	2	3	5	1	3	21 / в.
С. П.	4	1	1	3	1	0	10 / н.
К. П.	6	2	2	5	1	1	17 / ср.
Я. Р.	5	2	3	5	2	2	19 / в.
И. Т.	8	3	4	5	2	2	24 / в.

Данные представленные в таблице могут иметь графическое отображение.



**Рис. 1. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития коммуникативных навыков**

По результатам наблюдения можно сделать вывод о том, что у четырех обучающихся (33,3%) высокий уровень сформированности коммуникативных навыков; у шести обучающихся (50%) – средний уровень сформированности коммуникативных навыков; у двух обучающихся (16,7%) – низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

Таким образом, у 6 обучающихся (50%) приём и передача информации сопровождается активизацией со стороны учителя в виде дополнительных вопросов, которые используются для конкретизации сообщения; процесс

сотрудничества может быть успешным только с хорошо знакомым, а также эмоционально совместимым партнёром; беря во внимание психические особенности детей с задержкой психического развития, дети часто завышают внешние оценки, но стараются уловить характер отношения к себе; существуют проблемы с дифференциацией тонких эмоций, а поймать эмоциональное состояние другого могут верно.

Эти дети невнимательны к сообщению другого, поэтому смысл сообщения они понять не могут, выражают свою мысль только с помощью наводящих вопросов; высказывания этих детей носят ситуативно-импровизационный характер, так как предстоящее сообщение они не планируют. Часто такие дети отказываются работать совместно, а при сотрудничестве не обращают внимания на партнёра; конфликты случаются часто, выход из них осуществляют только с помощью взрослого, перцептивная сторона общения не развита: обучающиеся не могут адекватно оценить эмоции другого.

Далее проводился исследование коммуникативных умений с помощью теста Михельсона. Результаты диагностики представлены в таблице 8.

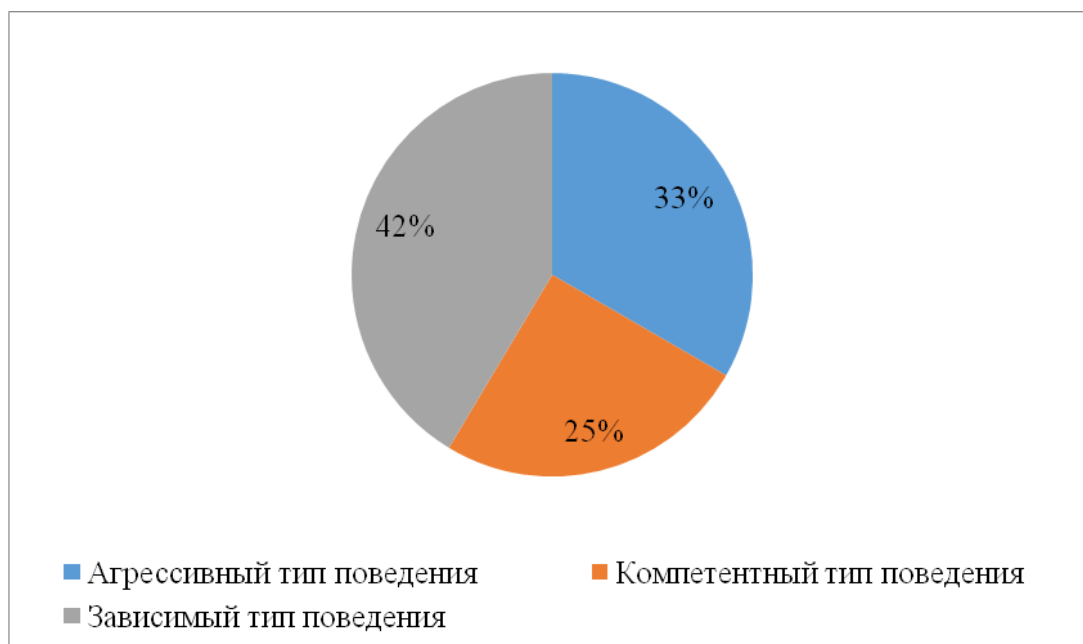
Зелёным цветом выделены варианты ответов, соответствующие компетентному типу поведения, желтым – зависимому типу поведения, красным – агрессивному типу поведения. По данным таблицы видно, что преобладающим типом поведения является агрессивный тип.

**Результаты диагностики Михельсона**

ФИ/№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
И. А.	Б	Г	А	В	Д	Б	Д	А	Б	В	В	Г	Б	Г	А	В	В	Б	Г	А	А	А	Г	Д	В	Б	Д
П. Б.	Г	Д	Д	Г	Г	В	А	А	Б	Б	Г	Б	А	В	Б	А	Б	В	А	Б	Г	В	А	Г	В	Д	Б
М. В.	В	Г	А	В	Д	Б	Г	Д	Б	В	В	Г	Д	Г	А	В	В	Д	Г	А	А	А	Г	Д	Д	Г	Б
Р. Г.	В	А	В	Б	В	А	Г	А	Г	Г	Д	Г	Д	Г	А	А	А	Д	А	Д	А	А	А	Б	Д	Б	Б
М. Г.	Г	Д	Д	Б	Г	В	А	А	Б	Б	Г	Г	А	В	Б	А	В	В	А	Б	Г	В	А	Г	В	Д	Д
Л. М.	В	А	А	В	В	Б	Г	В	Б	В	Г	Г	А	В	В	В	В	В	В	Д	Г	А	Г	Б	Д	Д	Б
Д. Н.	В	Г	В	Г	А	А	А	В	Г	Б	Г	Г	А	В	В	В	А	В	А	Д	Г	А	Г	Б	Д	Г	Б
А. О.	Д	Г	А	Г	В	Б	В	Д	Б	В	Г	Г	Б	Г	А	А	В	Д	Г	Г	Г	В	Г	Д	Б	Б	Г
С. П.	В	Д	Д	Б	Г	А	Г	Д	Б	В	Г	Г	А	Г	В	А	Б	Г	Г	Б	Г	А	А	Г	В	Д	Д
К. П.	В	Г	Б	Г	Г	В	В	А	Б	Б	Г	Г	Г	В	Б	А	Б	В	А	Б	Г	А	Д	Б	А	Б	Г
Я. Р.	А	В	В	Б	А	В	А	А	Б	Б	Г	Б	Б	Г	А	В	Б	В	А	Б	Г	В	Г	Б	В	Д	Г
И. Т.	Д	Г	А	В	Д	Б	Г	В	Б	В	В	Г	Б	Г	А	В	В	Д	Г	А	А	А	Г	Д	Д	Б	Б

По данным диагностики можно сделать вывод о преобладании разных типов поведения, а именно: у четырех испытуемых (33%) преобладает агрессивный тип поведения, что говорит о высокой импульсивности в общении, поведение не всегда адекватно ситуации общения; у пяти испытуемых (42%) – зависимый тип поведения, это свидетельствует о подчинении воле других людей; у трех испытуемых (25%) – компетентный тип поведения говорит о том, что ребёнок в общении непосредственен, внимательно относится к другим, соотносит свои реакции с поведением других людей.

Полученные данные представлены графически на рисунке 2.



**Рис. 2. Распределение испытуемых в зависимости от типов поведения**

На третьем этапе экспериментального исследования исследовалось распределение испытуемых в зависимости от статусных групп. Данные представлены в таблице 9.

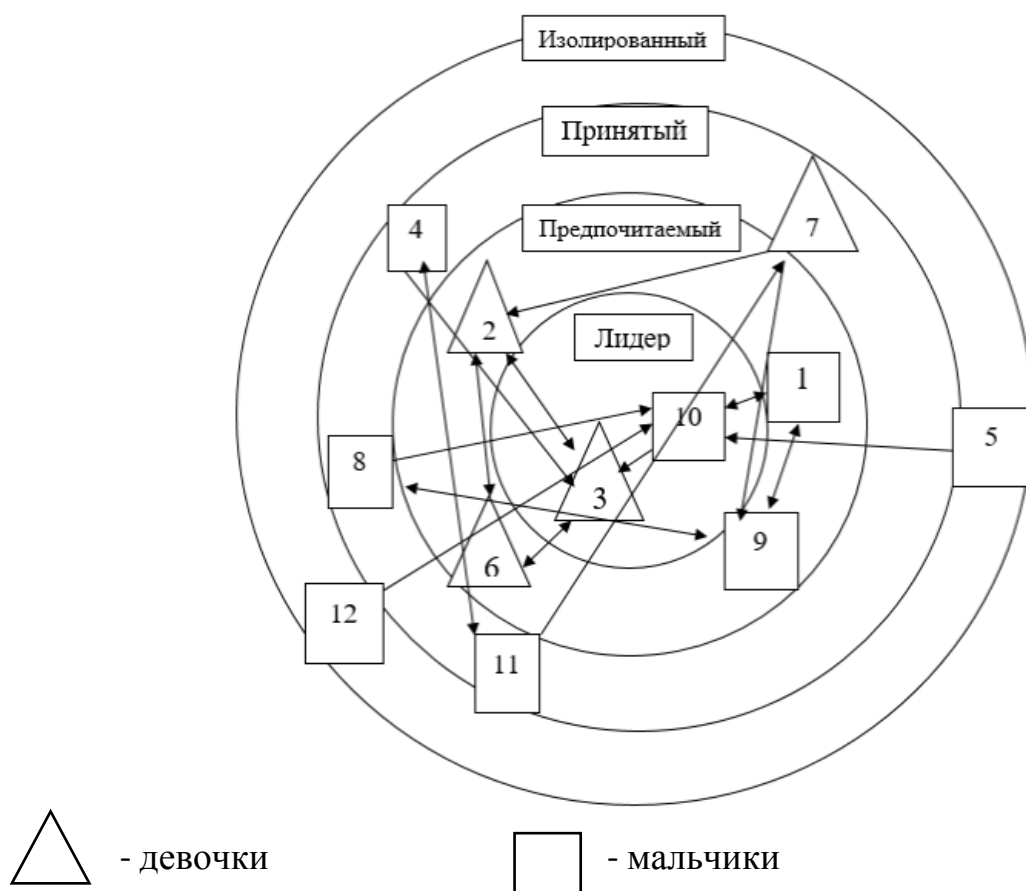
*Таблица 9*

**Распределение испытуемых в зависимости от статусных групп (по методике «Два домика» Я. Л. Коломинского)**

№	Имя	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	И. А.								-	+	+		
2	П. Б.			+			+						-
3	М. В.		+				+		-				
4	Р. Г.	-		+								+	
5	М. Г.										+		-
6	Л. М.		+	+				-					
7	Д. Н.		+				-			+			
8	А. О.	-								+	+		-
9	С. П.	+							+				-
10	К. П.	+		+								-	
11	Я. Р.				+			+					-
12	И. Т.								-		+	-	

В таблице желтым цветом выделены взаимные положительные выборы, красным цветом – взаимные отрицательные выборы.

Полученные данные представлены графически на рисунке 3.



**Рис. 3. Распределение испытуемых в зависимости от статусных положений в группе**

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод о том, что лидерами (предпочитаемыми) являются 2 испытуемых (16%) из 12, эти обучающиеся получили наибольшее количество выборов равное 4; предпочитаемыми являются 4 испытуемых (34%); принятыми – 4 испытуемых (34%); изолированными – 2 испытуемых (16%). Уровень благополучия взаимоотношений между группами в норме. Самые популярные испытуемые состоят в одной группировке, это позволяет сделать вывод о том, что эта группировка является ядром группы, его активом.

Результаты обследования детей младшего школьного возраста с ЗПР показали необходимость коррекционной работы по формированию

коммуникативных навыков, т.к. у большей части испытуемой группы детей выявлен низкий и средний уровень сформированности коммуникативных навыков.

Обучающиеся не могут самостоятельно выработать у себя коммуникативные умения на уровне, достаточном для успешного социального контакта.

Необходимо специальное коррекционное воздействие для формирования указанных умений, их целенаправленное формирование различными приемами и средствами.



## **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **3.1. Коррекционно-развивающая программа оптимизации коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

В современном мире развития социальных отношений детей младшего школьного возраста важнейшая проблема – развитие коммуникативных способностей. Данная возрастная категория выбрана намерено, так как впереди сложный этап в жизни ребенка – подростковый возраст. Именно в подростковом возрасте доминирующий фактор – это навыки общения. Если начать осваивать элементы коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте, то дети смогут успешнее реализовать свой потенциал. Важнее всего это для обучающихся с задержкой психического развития. У данных детей существуют проблемы с развитием социальной компетентности и навыками общения с окружением, а также с преодолением социальной изоляции и расширением возможности произвольного взаимодействия со сверстниками.

Таким образом, актуальность данной темы определяется следующими фактами:

- необходимость дальнейшей работы по совершенствованию коммуникативных навыков младших школьников с ЗПР, связанная с общими задачами демократизации и гуманизации образования;
- требования, которые предъявляют в настоящее время к обучающемуся ФГОС нового поколения, с учетом которых современный

школьник должен владеть рядом коммуникативных компетенций, а именно – владеть способами совместной деятельности в группе, умениями корректно вести учебный диалог, искать и находить компромиссы; иметь позитивные навыки общения в социуме и т.д.

Цель программы: оптимизация коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Задачи.

1. Обогащение поведенческого репертуара обучающихся социально приемлемыми навыками взаимодействия в конфликтной ситуации, игровой ситуации, ситуации повседневного общения.
2. Развитие средств невербального общения.
3. Формирование умений сотрудничать, работать в группе.
4. Развитие рефлексии (умения анализировать собственное поведение, поступки, качества личности, эмоции и чувства).
5. Обучение приемлемым способам выражения негативных эмоций (гнева, обиды, раздражения).
6. Психолого-педагогическое сопровождение и просвещение родителей, педагогов в формировании коммуникативной сферы детей.

*Планируемые результаты.*

1. Высокий уровень активности, инициативности и мотивации детей на уроках;
2. Высокий уровень социальной компетенции (конструктивное общение и сотрудничество в классе);
3. Повышение уровня стабильности эмоционального фона с преобладанием положительных эмоций;
4. Повышение уровня доверия и эмоциональной открытости обучающихся;
5. Перевод социальных навыков в реальную жизнь.

Общая методологическая основа программы – психологические и педагогические концепции о формировании личности в активной

деятельности и общении, о системе обучения и воспитания, о наличии потребности детей в самореализации личностных потенциалов, активном личностном росте и саморазвитии.

Теоретическая основа программы состоит из работ отечественных психологов, которые рассматривали ведущие принципы построения системы коррекционной работы психолога с детьми, имеющими отклонения в развитии: Г. В. Бурменская, И. В. Дубровина, О. А. Карабанова, И. И. Мамайчук и М. М. Семаго; группа ученых, которая занималась изучением роли общения в развитии личности ребенка: М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова; о значении невербальных средств общения подчеркивалось в работах М. Р. Битяновой, В. А. Лабунской, А. Н. Леонтьева, Н. И. Шевандрина, В. Д. Ширшова. Эти ученые считали, что знание средств невербального общения и правильная интерпретация невербального поведения – это путь к избеганию проявления агрессии, конфликтов и споров между людьми.

1. Принцип единства диагностики и коррекции, который заключается в системе хода оказывания психологической поддержки, рассматриваемым как отдельный вид психологической практической деятельности. Это принцип – основополагающий для коррекционной работы потому, что продуктивность проведенной коррекции на 90% состоит из глубокой, комплексной и тщательной диагностической работы. Реализация данного принципа происходит с двух сторон. С одной стороны, перед осуществлением коррекции идет стадия комплексного диагностического обследования; по его результатам пишется первичное заключение и ставятся задачи коррекционно-развивающей работы. Продуктивность коррекции зависит от того, насколько тщательным было психологическое обследование. Также психолого-педагогические мероприятия должны проводиться в системе, чтобы диагностические данные были глубокими и достоверными.

С другой стороны, во время проведения процесса коррекционно-развивающей работы психолог осуществляет глубокий контроль динамики

изменений личности: поведение, деятельность, эмоциональное состояние, чувства и переживания клиента. Всесторонний контроль предоставляет возможность внесения необходимых изменений в задачи программы, а также скорректировать и добавить средства и методы психологического воздействия.

2. Принцип нормативности развития. Нормативность развития состоит в последовательности сменяющихся возрастных стадий развития онтогенеза. Оценивая то, соответствует ли уровень хода развития ребенка норме его возраста и верно ли сформулированы цели коррекционной работы, нужно обязательно учитывать следующее: отличительные черты социальной ситуации развития; сформированность психологических новообразований развития в этом возрасте; развитие и оптимизация ведущей деятельности клиента.

3. Принцип коррекции «сверху вниз». Этот принцип выдвинул Л. С. Выготский. Его суть состоит в раскрытии направленности коррекционной работы. Коррекционная работа по данному принципу имеет опережающий характер. Психологическая деятельность нацелена на то, чтобы формирование психологических новообразований происходило своевременно.

4. Принцип системности развития психической деятельности. Принцип обуславливает необходимый учет профилактических и развивающих задач в процессе коррекции. Система данных задач производит отражение взаимосвязи и неравномерность различных сторон личности их развития. Данный принцип предоставляет направление на ликвидацию причин отклонения в развитии психики.

5. Деятельностный принцип коррекции определяет предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей. Этот принцип обуславливает то, что главная форма коррекционно-развивающего воздействия – организация

активной деятельности. В процессе активной деятельности должны быть созданы условия для того, чтобы клиент смог ориентироваться в трудных, конфликтных ситуациях. Также должна быть организована необходимая основа для позитивных сдвигов в личностном развитии. Коррекция происходит в процессе деятельности, при этом, деятельность – средство, которое ориентирует активность клиента. Коррекционная работа представляет собой целостную осмысленную деятельность, которая вписывается в систему повседневных взаимоотношений клиента.

Участники программы: дети 10-11 лет, обучающиеся 4 класса с ЗПР.

Периодичность занятий: эффективно проводить занятия 1 раз в неделю (всего 34 занятия в год).

Все упражнения подобраны с учетом задач исследования и особенностей контингента испытуемых.

Структура занятия.

1. Вводная часть (ритуал приветствия и планирование игр и упражнений, которым будет посвящено занятие).
2. Основная часть (реализация соответствующего этапа коррекционно-развивающей программы).
3. Заключительная часть (подведение итогов, рефлексия).

Программа разделена на 4 этапа.

*Таблица 10*

***Этапы программы по О. А. Карабановой***

<b>Этап программы</b>	<b>Кол-во занятий</b>	<b>Задачи</b>	<b>Средства и методы</b>
Ориентировочный этап	2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Установление эмоционально-позитивного контакта с ребёнком.</li> <li>2. Ориентировка ребёнка в обстановке игровой комнаты, правилах и нормах.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Коммуникация принятия с использованием техники эмпатического слушания.</li> <li>2. Спонтанные импровизационные сюжетно-ролевые игры.</li> <li>3. Игры, облегчающие знакомство.</li> </ol>

		3. Знакомство с участниками группы. Установление первичных взаимоотношений.	4. Использование приема для формирования чувства принадлежности группе. 5. Игровые и неигровые приемы, обеспечивающие выполнение правил и ограничений поведения.
Этап объективирования трудностей развития и конфликтных ситуаций	3	1. Актуализация и реконструкция конфликтных ситуаций. 2. Объективирование негативных тенденций личностного развития ребенка в игре, коммуникации со взрослыми, рисовании. 3. Диагностика особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях и трудностей личностного развития. 4. Эмоциональное отреагирование ребенком чувств и переживаний, связанных с прошлым негативным опытом взаимодействия.	1. Эмпатическое слушание. 2. Направленные ролевые игры, подвижные игры с правилами. 3. Арттерапия (проективный рисунок, сочинение). 4. Игровые и неигровые приемы, обеспечивающие выполнение правил поведения в группе. 5. Метод цветописи.
Конструктивно-формирующий этап	25	1. Формирование адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях. 2. Развитие коммуникативной компетентности. 3. Развитие способности к осознанию себя и своих возможностей. Позитивация образа – Я. 4. Расширение сферы осознания чувств и переживаний. 5. Формирование способности к произвольной регуляции деятельности. 6. Преодоление эмоционально-личностного эгоцентризма.	1. Эмпатическое слушание. 2. Коммуницирование обратной связи об успешности и адекватности поведения и деятельности. 3. Направленные сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, подвижные игры с правилами. 4. Игровые упражнения на развитие эмпатии, лучшее осознание себя, на формирование способов релаксации. 5. Проигрывание реальных условных ситуаций. 6. Метод систематической десенсибилизации. 7. Арттерапевтические методы. 8. Приемы, обеспечивающие выполнение норм и правил поведения в игровой комнате. 9. Приемы, способствующие развитию умения принимать групповые решения.

Обобщаю- ще- закрепля- ющий этап	4	<p>1. Обобщение сформированных на предшествующем этапе адекватных способов коммуникации.</p> <p>2. Перенос нового позитивного опыта в реальную жизнедеятельность.</p>	<p>1. Эмпатическое активное слушание.</p> <p>2. Игровые упражнения на развитие эмпатии, лучшее осознание себя.</p> <p>3. Проигрывание реальных условных ситуаций.</p> <p>4. Арттерапия.</p> <p>5. Приемы, обеспечивающие выполнение норм, правил поведения в группе, формирование умения принимать групповые решения.</p> <p>6. Совместная игровая деятельность с родителями.</p> <p>7. Получение обратной связи от родителей и педагогов о новых возможностях детей.</p>
--	---	---	---

Тематическое планирование представлено в таблице 11.

**Тематическое планирование**

Этап программы	Тема занятия	Цель занятия	Средства и методы
Ориентировочный этап	Занятие № 1	Развитие навыков общения, положительного эмоционального настроя и атмосферы принятия каждого. Способствовать сплочению детского коллектива, учить детей понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживать; развивать навыки сотрудничества; научить детей доверять друг другу.	Упражнение «Доброе животное» Упражнение «Приклей пяточок» Игра «Узнай по голосу» Игра «Ласковое имя»
	Занятие № 2	Предоставление детям опыта межличностного взаимодействия в ситуации, предполагающей обмен информацией, налаживание отношений, кооперацию и построение личного пространства.	Игра-разминка «Угадай животное» Игра «Жизнь в лесу»
Этап объективирования трудностей развития и конфликтных ситуаций	Занятие № 3	Развитие коммуникативных навыков. Установление и поддержка контакта. Снятие скованности и замкнутости. Развитие связной речи. Формирование у детей самоконтроля за речью. Привитие навыка общения со сверстниками и взрослыми людьми.	Игра «Знакомство» Игра «У меня зазвонил телефон» Упражнение на отработку интонационной выразительности речи Игра «Детская радиопередача» Игра «Достань мяч» Работа над неречевыми средствами коммуникации
	Занятие № 4	обучение учащихся приемлемым способам выражения обиды и гнева. обогащение репертуара поведенческих реакций в конфликтной ситуации, развитие умения анализировать собственное поведение.	«Покажем друг другу ладошки» Просмотр мультипликационного фильма «Месть кота Леопольда» Обсуждение мультфильма Упражнение «Опасно-безопасно» Упражнение «Волшебная фраза» Упражнение «Психологический театр» Упражнение «Комплименты»



	Занятие № 5	Познакомить с понятием «конфликт»; определить особенности поведения в конфликтной ситуации; обучение способам выхода из конфликтной ситуации.	Театрализованная игра «Мудрая сова и упрямые козлики» Игра «Разожми кулак» Игра «Толкалки без слов» Игра «Да и нет»
Конструктивно-формирующий этап	Занятие № 6	Создание положительного дружественного настроения в классе. Способствовать сплочению детского коллектива.	Театрализованно-ролевая игра «Если случилась беда» Игра «Добрые пожелания волшебников»
	Занятие № 7	способствовать формированию навыков конструктивного взаимодействия в группе; способствовать преодолению барьеров в общении; совершенствовать навыки общения; повысить самооценку детей; осознание школьниками важности и необходимости дружеских взаимоотношений; помочь детям осознать, какие качества важны в дружбе. Предоставить учащимся рекомендации для установления, сохранения и поддержания дружеских взаимоотношений.	Чтение и обсуждение сказки В. Г. Сутеева «Кораблик». Беседа о дружбе. Упражнение «Мой идеальный друг»
	Занятие № 8	развить социальную наблюдательность, умение заметить в человеке наиболее характерные для него качества, умение присоединения и чувствования; учить детей высказывать, представлять и доказывать свою точку зрения; направить работу на создание единой общности группы; развивать умение работать в группе на общую цель коллектива, исследовать ведущие тенденции в группе.	Упражнение «Комплименты» Игра «Щепки плывут по реке» Упражнение «Мы тебя любим» Игра «Распускающийся бутон»
	Занятие № 9	повышение уровня сплоченности группы; создание условий для включения детей в совместную деятельность с одноклассниками.	Игра «Где мы были вам не скажем, а что делали покажем...» Выполнение заданий в командах Упражнение «Комплименты»

Конструктивно-формирующий этап	Занятие № 10	развивать навыки сотрудничества и умение соревноваться со сверстниками, правильно воспринимать и сравнить свои достижения с успехами других.	Работа в группах Обучение хорошим манерам Упражнение «Хорошие слова и чувства»
	Занятие № 11	развивать внимание к окружающим людям.	Упражнение «Прошепчи мне имя» Упражнение «Я дружу с тобой» Упражнение «Художник». Игра «Тень» Беседа. «По дороге в школу»
	Занятие № 12	развитие умения слушать собеседника, тренировка наблюдательности.	Игра «Назовем друг друга ласково» Упражнение «Сборы в дорогу» Упражнение Испорченный телефон». Упражнение «Слушаем тишину». Упражнение «Писатель». Совместная аппликация-коллаж Упражнение «Похвастайся соседом»
	Занятие № 13	развитие уважения, вежливого отношения к людям.	Упражнение «Догадайся, кто это» Упражнение «Вежливые слова». Упражнение «Магазин вежливых слов».
	Занятие № 14	развитие сочувствия, внимания, взаимоуважения.	Упражнение «Я сегодня вот такой...» Игра «Угадай, чей голосок» Упражнение «Хороший поступок». Упражнение «Лужа». Упражнение «Прикосновения».
	Занятие № 15	развитие сочувствия, внимания, взаимоуважения.	Упражнение «Для приветствия» Игра «Угадай, чей голосок» Упражнение «Лужа». Упражнение «Прикосновения».

Конструктивно-формирующий этап	Занятие № 16	Развивать умение выражать свое настроение и чувствовать состояние другого.	Упражнение «Улыбнись другу» Дидактическая игра «Азбука настроений» Беседа. «Настроение и цвет». Упражнение «Домики» Упражнение «Цветик-семицветик».
	Занятие № 17	Развитие умения обращаться и задавать вопросы.	Упражнение «Имя+ качество» Упражнение «На улице». Упражнение «Интервью». Игра «Разговор по телефону»
	Занятие № 18	Развитие наблюдательности, коммуникативных склонностей, умение работать с пооперационными картами и составлять их. Развитие координации движений, обучение ребёнка с пооперационными картами.	«Приветствие» Упражнение «Говорящие рисунки» Упражнение «Физкультурники» Игра – оптимизатор: «Комплименты».
	Занятие № 19	Развитие коммуникативных склонностей, умение работать с партнёром. Взаимодействие с окружающими при помощи не только вербальных, но и невербальных средств.	Игра «Волшебный клубок» Упражнение «Симметричные рисунки» Упражнение «Менялки игрушек» Игра – оптимизатор: «Комплименты».
	Занятие № 20	Учить детей восстанавливать последовательность событий, развивать коммуникативные склонности. Развитие тактильных ощущений, формирование навыков в связной речи.	Упражнение «Привет! Как твои дела?» Упражнение «загадки по картинкам» Упражнение «Волшебный сундучок» Игра – оптимизатор: «Комплименты».
	Занятие № 21	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	«Приветствие» Коммуникативная игра «Паровозик» Упражнение «Физкультминутка» Упражнение «Не оступись» Упражнение ««Назови длинное слово». Игра – оптимизатор: «Комплименты».

Конструктивно-формирующий этап	Занятие № 22	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Упражнение «Сигнал» Коммуникативная игра «Узнай по голосу» Физкультминутка «Большие пальцы вверх, шепчем все вместе» Упражнение «Волшебные круги» Упражнение «Птица, зверь, рыба...» Игра – оптимизатор: «Давайте похлопаем».
	Занятие № 23	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Упражнение «Волшебный клубок» Игра-энергизатор: «Дружный поезд» Физкультминутка «Не ошибись» Упражнение «Только веселые слова» Упражнение «Найди свою пару» Игра – оптимизатор: «Мир без тебя».
	Занятие № 24	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Упражнение «Дружба начинается с улыбки» Игра - энергизатор «Узнай, кто затейник» Упражнение 1. Графический диктант «Волшебный карандаш» Подвижная игра: «Совушка» Упражнение 2. «Придумай предложение» Игра – оптимизатор: «Горячий стул».
	Занятие № 25	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Упражнение «Комплименты» Игра – энергизатор: «Хожение по бумаге» Графический диктант «Волшебный карандаш» Подвижная игра: «Действуй по инструкции» Упражнение «Быстро найди» Упражнение «Определи на ощупь» Игра – оптимизатор: «За что мы любим».

Конструктивно-формирующий этап	Занятие № 26	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Упражнение «Моё место» Игра – энергизатор: «Найди мяч» Графический диктант «Волшебный карандаш» Подвижная игра: «Карлики и великаны» Упражнение «Новое применение» Упражнение «Разложи правильно» Игра – оптимизатор: «Птенцы».
	Занятие № 27	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Игра «Поздоровайся радостно» Игра – энергизатор: «Узнайте друг друга» Упражнение «Зашифрованное послание или вышивание крестом» Подвижная игра: «Будь внимателен» Упражнение «Хорошо-плохо» Упражнение «Опиши предмет» Игра – оптимизатор: «Представь».
	Занятие № 28	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Игра «Поздоровайся с соседом так, как будто ты его боишься...» Игра – энергизатор: «Коровы, собаки, кошки» Упражнение «Зашифрованное послание или вышивание крестом» Подвижная игра: «Три движения» Упражнение «Кто больше сочинит» Упражнение «Фотограф» Игра – оптимизатор: «Ласковое имя».

Конструктивно-формирующий этап	Занятие № 29	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Игра «Круговая беседа» Игра – энергизатор: «Передай апельсин» Упражнение «Зашифрованное послание или вышивание крестом» Подвижная игра: «Запрещенное движение» Упражнение «Предложение-чайнворд» Упражнение «Зачем и почему» Игра – оптимизатор: «Я люблю себя за то...».
	Занятие № 30	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Игра «Комплименты». Игра – энергизатор: «Дотронься до...». Упражнение «16 клеток» Подвижная игра: «Пожалуйста» Упражнение «Веселая история» Игра – оптимизатор: «Хочу быть...».
Обобщающе-закрепляющий этап	Занятие № 31	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Игра «Поздоровайся гневно». Психогимнастика: «Передай по кругу» Упражнение «16 клеток» Подвижная игра: «Кто летит» Упражнение «Пишущая машинка» Упражнение «Опорные сигналы» Игра – оптимизатор: «Цветик-семицветик»
	Занятие № 32	Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, внимания, пространственных представлений, формирование умственного плана действий и речевых функций, развитие произвольности психической деятельности	Игра «Повтори движение». Психогимнастика: «Холодное-горячее» Упражнение «Зрительный диктант» Упражнение «Смотри - читай - запомни - пиши - проверь». Подвижная игра: «Светофор» Упражнение «Подбери предмет, подходящий по форме» Игра – оптимизатор: «Цветик-семицветик»

Обобщающе-закрепляющий этап	Занятие № 33	Сплочение класса, снятие напряжения, установление доверительных дружеских взаимоотношений в классе.	Упражнение «Подари улыбку». Упражнение «Здравствуйте». Игра «Я знаю, что ты...» Упражнение «Мы похожи — мы отличаемся» Игра «Дракон кусает свой хвост»
	Занятие № 34	развитие сплоченности, открытие новых положительных качеств друг в друге, развитие взаимоуважения друг к другу.	Ритуал приветствия Упражнение «Здравствуйте». Упражнение «Свет мой, зеркальце, скажи...» Игра «Восковая палочка».

Таким образом, средства и методы подобраны в соответствии с логикой программы.

## **2.2. Проведение формирующего эксперимента**

Формирующий этап проходил с 1 сентября по 21 декабря 2018 года. Всего было проведено 14 занятий.

Коррекционно-развивающая программа по оптимизации коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР разделена на три этапа.

Ориентировочный этап программы состоял из двух занятий. Эти занятия были направлены на установление эмоционально-позитивного контакта с детьми, создание положительного настроения и атмосферы принятия каждого, а также способствовали сплочению детского коллектива, установление первичных взаимоотношений. Были проведены упражнения «Доброе животное», которое явно показало, что обучающиеся не умеют работать в команде, а испытуемые М. Г. и С. П. отказывались взаимодействовать с другими детьми.

На втором занятии при проведении игры «Змейка», дети не сразу смогли договориться, кто будет водящим. А после того как водящим выбрали И. Т., не все дети стали следовать его указаниям. Упражнение «Жизнь в лесу», которое направлено на развитие невербальной коммуникации, напротив вызвало у детей восторг. Дети активно включились в работу, выполняли задание с энтузиазмом.

Этап объективирования трудностей развития и конфликтных ситуаций состоял из трёх занятий. Эти занятия были направлены на объективирование негативных тенденций личностного развития детей в игре, коммуникации со взрослым, диагностику особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях и трудностей личностного развития.

На последующих занятиях было видно, что дети не умеют самостоятельно выходить из конфликта, также часто не могли договориться при совместной работе. Дети не умеют распределять обязанности при работе в группах, парах. Испытуемые А. О., Я. Р., С. П. при любой ситуации



дискомфорта проявляли агрессию к окружающим в виде крика или даже драк.

Упражнения на занятии №3 были направлены непосредственно на развитие коммуникативных навыков. Детям в парах предлагалось составить диалог разговора по телефону с использованием вежливых фраз. А также предлагалось поработать над интонацией. Также осуществлялась работа над неречевыми средствами коммуникации, такими как мимика и жесты. Не все испытуемые смогли верно охарактеризовать человека по его мимике и жестам.

На занятии №4 проводилось упражнение «Психологический театр», в котором детям предлагалось выразить свое недовольство с помощью фразы «Я-высказывания» на ситуации, часто встречающиеся в школе, например, «Одноклассник взял без спроса твою ручку». Дети старались выходить из таких ситуаций мирно, без конфликтов. Но при наблюдении за детьми вне занятий, видно, что многие обучающиеся абсолютно не пытаются сдерживать своё недовольство в то или иной ситуации, и часто проявляют агрессию к друг другу.

Следующий этап программы конструктивно-формирующий. Он состоит из 25 занятий, которые направлены на формирование адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях, развитие коммуникативной компетентности, развитие способности к осознанию себя и своих возможностей, позитивацию образа – Я.

Из данного этапа было проведено 9 занятий. На этих занятиях дети просматривали мультфильмы, читали рассказы, содержащие разные ситуации. А затем подробно обсуждали поведение и поступки героев и то, как правильно можно выйти из проблемных ситуаций. Не все дети активно включались в работу. С. П. и Г. М. слушали или читали рассказы невнимательно, поэтому не всегда понимали прочитанное, а, следовательно, не могли определить проблему и пути решения.

В силу своих психологических особенностей дети более активно и позитивно дети воспринимали подвижные игры. Но во время таких игр не все дети слышат и удерживают цель игры. Иногда некоторым детям хотелось просто бесцельно бегать.

Результаты проведенных занятий стали заметны к концу второго месяца. Дети стали терпимее друг к другу. А также стали более общительными. Между одноклассниками завязались дружеские отношения, так как во время занятий дети узнали друг о друге много нового, чего раньше и не замечали. Учитель отметил, что на уроках обучающиеся стали отвечать увереннее, не прибегая к помощи учителя.

### **2.3. Анализ эффективности проведенной коррекции по оптимизации коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Цель контрольного этапа была определена в соответствии с проведенной работой во время формирующего этапа:

- выявление результативности проведенной работы;
- определение динамики развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В контрольном этапе исследования была использована методика «Карта наблюдения за сформированностью коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР (адаптация методики О. С. Степиной)».

К моменту контрольного этапа исследования положение в группе детей с ЗПР изменилось. У некоторых детей младшего школьного возраста с ЗПР ведущей по-прежнему осталась ситуативно-деловая форма общения. Однако при этом значительно увеличились количественные показатели по всем группам коммуникативных навыков.

Рассмотрим подробнее изменения в сформированности каждой группы коммуникативных навыков, которые выявились во время проведения контрольного этапа.

Таблица 12

**Показатели сформированности речевых навыков (по методике «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной)**

ФИ	Грамотно и ясно формулирует свою мысль	Осуществляет основные речевые функции (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, согласиться, предложить, узнать, пригласить)	Говорит выразительно (выбрать правильный тон разговора, выставить логические ударения, найти точную интонацию и т. д.)	Высказывается «целостно», т. Е. достигает смысловой целостности высказывания	Высказывается логично и связно	Высказывается продуктивно, т. Е. содержательно	Говорит самостоятельно (что проявляется в умении выбрать стратегию выступления (речи)	Выражает в речевой деятельности собственную оценку прочитанного или услышанного	Передает в речевой деятельности виденное, наблюдаемое и т. д.	Итого баллов
И. А.	0	1	1	0	0	1	1	1	1	6
П. Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
М. В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Р. Г.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8
М. Г.	0	1	1	0	0	1	1	1	1	6
Л. М.	0	1	1	0	1	1	1	0	1	6
Д. Н.	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7
А. О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
С. П.	0	1	0	0	0	1	1	0	0	3
К. П.	0	1	0	0	1	1	1	1	1	6
Я. Р.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
И. Т.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8

Анализируя данные таблицы, можно сделать вывод о том, что высокий уровень сформированности речевых навыков у 7 (58,3%) испытуемых, средний уровень – у 4 (33,3%) испытуемых, низкий уровень имеет 1 (8,4%) испытуемый.

При анализе результатов, видно, что высоким уровнем сформированности речевых навыков на контрольном этапе стали обладать на 33,3% больше испытуемых, чем на констатирующем. То есть дети стали более грамотно формулировать свою речь, стараются подбирать нужный тон разговора. Строят «целостное» высказывание. Стараются говорить самостоятельно, без помощи педагога. При рассказе большинство обучающихся передают увиденную ими картину или ситуацию, выражают собственное мнение.

*Таблица 13*

***Показатели сформированности социально-психологических навыков (по методике «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной)***

<b>ФИ</b>	<b>Психологически верно и в соответствии с ситуацией вступает в общение</b>	<b>Поддерживает общение, психологически стимулирует активность партнеров</b>	<b>Овладевает инициативой и удерживает инициативу в общении и пр.</b>	<b>Итого баллов</b>
И. А.	0	1	1	2
П. Б.	1	0	1	2
М. В.	1	1	1	3
Р. Г.	1	1	1	3
М. Г.	0	1	1	2
Л. М.	1	0	1	2
Д. Н.	1	0	0	1
А. О.	1	1	1	3
С. П.	1	1	0	2
К. П.	1	1	1	3
Я. Р.	1	1	1	3
И. Т.	1	1	1	3

Исходя из данных таблицы, мы видим, что высокий уровень сформированности социально-психологических навыков имеют 6 (50%) испытуемых, средний уровень – 5 (41,6%) испытуемых, низкий уровень – 1 (8,4%) испытуемый.

Сравнивая результаты, видно, что количество испытуемых с высоким уровнем сформированности социально-психологических навыков выросло на 41,6%. Дети стали самостоятельно проявлять и удерживать инициативу в

общении с окружающими. Дети стали толерантнее к друг другу, научились решать конфликты мирным путём.

Таблица 14

**Показатели сформированности навыков использования в общении норм речевого этикета (по методике «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной)**

ФИ	Реализует ситуативные нормы обращения и привлечений внимания	Организует знакомство с партнерами	Адекватно ситуации выражает просьбу	Высказывает совет, предложение, упрек, сочувствие, пожелание	Итого баллов
И. А.	1	1	1	1	4
П. Б.	0	0	1	1	2
М. В.	1	1	1	1	4
Р. Г.	1	1	1	1	4
М. Г.	0	0	1	1	2
Л. М.	0	0	1	1	2
Д. Н.	0	0	1	1	2
А. О.	1	1	1	1	4
С. П.	0	0	1	1	2
К. П.	0	0	1	1	2
Я. Р.	1	1	1	1	4
И. Т.	1	1	1	1	4

Высокий уровень сформированности навыков использования в общении норм речевого этикета имеют 6 (50%) испытуемый, средний уровень – 6 (50%) испытуемых. По данным таблицы видно, что у большинства испытуемых вызывает затруднение организация знакомства с партнёрами.

На 41,6% увеличилось количество испытуемых, имеющих высокий уровень сформированности навыков использования в общении норм речевого этикета. Обучающиеся научились вежливо и без агрессии выражать свою просьбу, высказывать советы и предположения. Некоторые испытуемые научились реализовывать ситуативные нормы обращения и привлечений внимания.

**Показатели сформированности психологических навыков (по методике  
«Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация  
методики О. С. Степиной)**

ФИ	Преодолевает психологические барьеры в общении	Мобилизует психофизический аппарат на овладение инициативой в общении	Эмоционально настраивается на ситуацию общения	Адекватно ситуации общения выбирает жесты, позы, ритм своего поведения	Мобилизуется на достижение поставленной коммуникативной цели	Использует эмоции как средство общения и т. д.	Итого баллов
И. А.	1	0	0	1	0	1	3
П. Б.	0	1	1	1	1	1	5
М. В.	1	0	0	1	1	1	4
Р. Г.	1	0	0	1	1	1	4
М. Г.	0	1	1	1	0	1	4
Л. М.	1	1	1	1	0	1	5
Д. Н.	0	1	1	1	0	1	4
А. О.	1	0	1	1	1	1	5
С. П.	0	1	0	1	0	1	3
К. П.	1	0	1	1	1	1	5
Я. Р.	1	0	1	1	1	1	5
И. Т.	1	0	1	1	1	1	5

По данным таблицы можно сказать о том, что высокий уровень сформированности психологических навыков имеют 6 (50%) испытуемых, а средний уровень имеют 6 (50%) испытуемых. Также можно сделать вывод о том, что обучающиеся затрудняются в мобилизации психофизического аппарата на овладение инициативой в общении.

На 1 испытуемого увеличилось количество детей, имеющих высокий уровень сформированности психологических навыков. В виду психологических особенностей детей с ЗПР, обучающимся тяжело преодолевать психологические барьеры в общении. Также сложно эмоционально настраиваться на ситуацию общения. Но все-таки дети научились использовать эмоции как средство общения.

**Показатели сформированности навыков использовать невербальные средства общения (по методике «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной)**

<b>ФИ</b>	<b>Владеет паралингвистическими средствами общения (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика)</b>	<b>Владеет экстралингвистическими средствами общения (смех, шум, аплодисменты) кинетическими средствами общения (жест, мимика)</b>	<b>Владеет проксемическими средствами общения (позы, движения, дистанция общения)</b>	<b>Итого баллов</b>
И. А.	1	1	1	3
П. Б.	1	1	0	2
М. В.	1	1	1	3
Р. Г.	1	1	0	2
М. Г.	0	1	0	1
Л. М.	0	1	0	1
Д. Н.	0	1	0	1
А. О.	1	1	1	3
С. П.	0	1	0	1
К. П.	0	1	0	1
Я. Р.	1	1	1	3
И. Т.	1	1	1	3

Исходя из данных таблицы, делаем вывод о том, что высокий уровень сформированности навыков использовать невербальные средства общения имеют 5 (41,6%) испытуемых, средний уровень имеют 2 (16,8%) испытуемых, низкий уровень – 5 (41,6%) испытуемых. Некоторые обучающиеся не владеют паралингвистическими средствами общения, а именно не могут верно подобрать интонацию, темп, громкость, тональность, мелодику, расставить паузы.

На 41,6% увеличилось количество детей, имеющих высокий уровень сформированности навыков использования невербальных средств общения. Групповые занятия позволили детям научиться владеть экстралингвистическими средствами, такими, как смех, шум, аплодисменты, а также кинетическими средствами общения (жест, мимика).

**Показатели сформированности навыков взаимодействия (по методике  
«Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация  
методики О. С. Степиной)**

<b>ФИ</b>	<b>на уровне диалога — с личностью или группой</b>	<b>на уровне полилога — с массой или группой</b>	<b>на уровне межгруппового диалога</b>	<b>Итого баллов</b>
И. А.	1	0	0	1
П. Б.	1	1	1	3
М. В.	1	0	0	1
Р. Г.	1	0	0	1
М. Г.	0	0	0	0
Л. М.	1	0	0	1
Д. Н.	1	0	0	1
А. О.	1	1	1	3
С. П.	0	0	0	0
К. П.	1	0	0	1
Я. Р.	1	1	1	3
И. Т.	1	1	1	3

По данным таблицы делаем вывод о том, что высокий уровень сформированности навыков взаимодействия имеют 4 (33,3%) испытуемых, средний уровень не выявился ни у одного испытуемого, низкий уровень – 8 (66,6%) испытуемых. Большинство обучающихся испытывают затруднения при взаимодействии с массой или группой и на уровне межгруппового диалога.

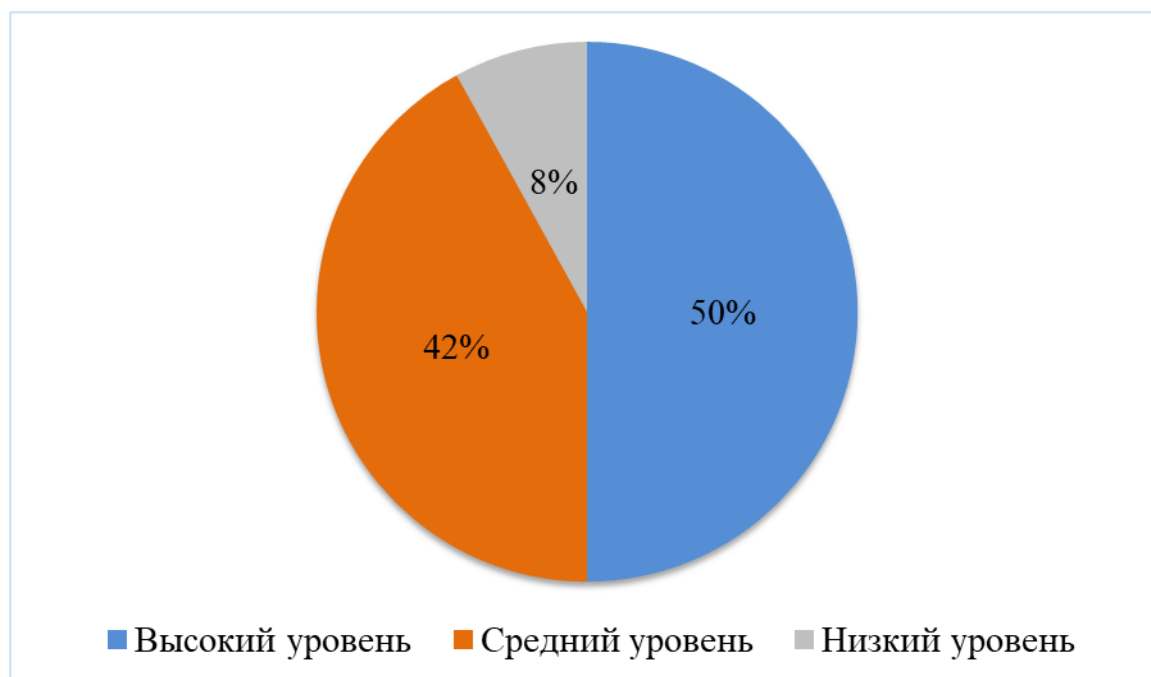
На 25% увеличилось количество испытуемых, имеющих высокий уровень сформированности навыков взаимодействия. На занятиях часто организовывалась работа в группах. Это позволило детям научиться выступать перед группой, а также группам – взаимодействовать между собой.



**Показатели сформированности коммуникативных навыков (по методике  
«Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация  
методики О. С. Степиной))**

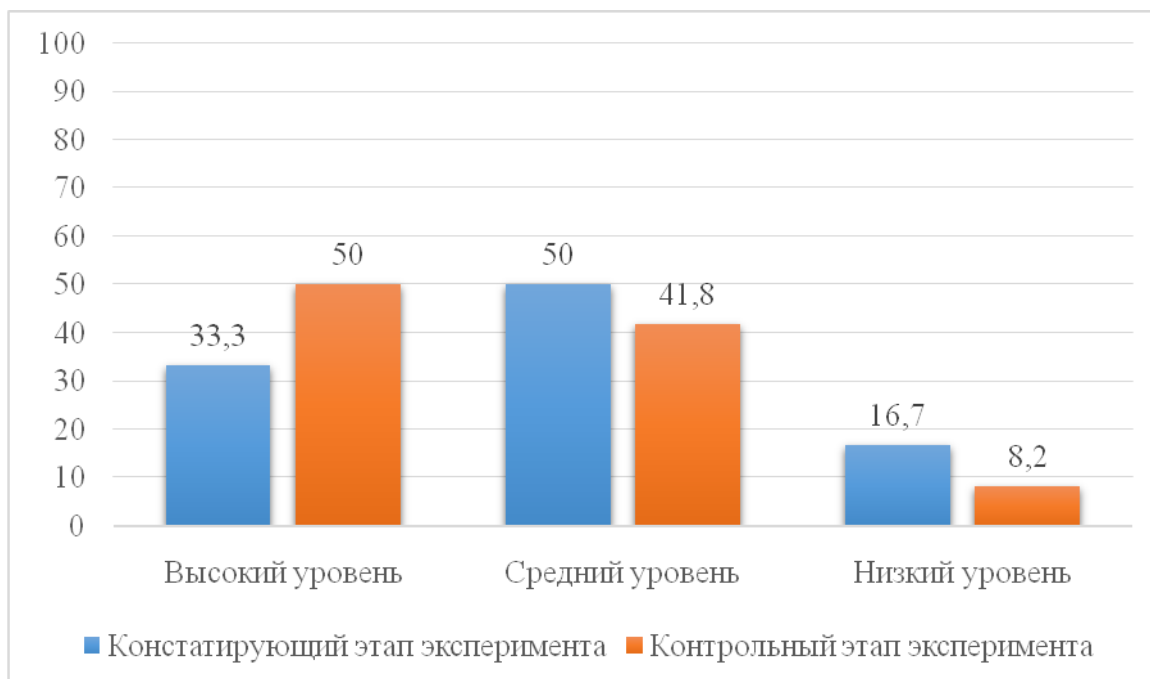
ФИ	Речевые навыки	Социаль- но- психолог ические навыки	Навыки использо вания в общении норм речевого этикета	Психол огичес кие навык и	Навыки использо вания невербал ьных средств общения	Навыки взаимоде йствия	Итого баллов / уровень
И. А.	6	2	4	3	3	1	19 / ср.
П. Б.	9	2	2	5	2	3	25 / в.
М. В.	9	3	4	4	3	1	24 / в.
Р. Г.	8	3	4	4	2	1	22 / в.
М. Г.	6	2	2	4	1	0	15 / ср.
Л. М.	6	2	2	5	1	1	17 / ср.
Д. Н.	7	1	2	4	1	1	16 / ср.
А. О.	9	3	4	5	3	3	27 / в.
С. П.	3	2	2	3	1	0	11 / н.
К. П.	6	3	2	5	1	1	18 / ср.
Я. Р.	9	3	4	5	3	3	27 / в.
И. Т.	8	3	4	5	3	3	26 / в.

Данные представленные в таблице могут иметь графическое отображение.



**Рис. 4. Распределение испытуемых в зависимости от уровня  
развития коммуникативных навыков**

По результатам наблюдения можно сделать вывод о том, что у 6 обучающихся (50%) высокий уровень сформированности коммуникативных навыков; у 5 обучающихся (41,6%) – средний уровень сформированности коммуникативных навыков; у 1 обучающегося (8,4%) – низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.



***Рис. 5. Соотношение уровней развития коммуникативных навыков испытуемых***

Сравнивая результаты исследования на констатирующем этапе с результатами на контрольном этапе, мы видим изменения в уровнях сформированности коммуникативных навыков, а именно то, что на 2 обучающихся увеличилось количество испытуемых, имеющих высокий уровень.

На констатирующем этапе дети только с помощью дополнительных вопросов педагога могли принимать и передавать информацию. На контрольном этапе дети научились самостоятельно строить свои сообщения, высказывания в соответствии с логикой изложения.

Ранее практически весь класс с трудом преодолевал психологический барьер в общении с малознакомыми людьми. Сейчас процесс взаимодействия в совместной деятельности протекает успешно.

После проведения коррекционно-развивающих занятий некоторые дети научились правильно улавливать эмоциональное состояние одноклассников, характер отношения к себе.

Обучающимся свойственны невнимательность к сообщению другого, поэтому смысл сообщения ускользает от них. Некоторые также не планируют предстоящее сообщение; высказывания носят ситуативно-импровизационный характер.

Во взаимодействии стараются работать сообща. Но иногда некоторые всё же отказываются работать совместно. Из конфликтов, которые стали происходить реже, стараются выходить самостоятельно.

Таким образом, у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проявляется: избегание общения, конфликт из-за сниженной потребности в общении; эмоциональную поверхность контактов, низкий уровень эмпатии, сопереживания, а также повышенную возбудимость, ведущую к аффективным реакциям, неадекватным способам выхода из конфликта.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коммуникативные навыки детей младшего школьного возраста с ЗПР – важное условие их успешной социализации. Однако формирование их проходит под влиянием дизонтогенеза. В результате можно наблюдать как недоразвитие коммуникативной компетенции, так и нарушение социальной сферы, которое может проявляться в агрессивности, неуверенности, поведенческих девиациях. Поэтому изучение коммуникативной сферы указанной категории детей является важнейшей задачей специальной психологии.

На основании выше сказанного была сформулирована цель: исследование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством игровых технологий.

В ходе достижения цели были решены конкретные теоретические и практико-ориентированные задачи.

Проведен теоретический анализ, который показал, что:

- в силу особенностей психического развития, развития социальной сферы в общении у детей младшего школьного возраста с ЗПР можно наблюдать сниженную потребность в общении, что проявляется в его избегании, конфликте, эмоциональную поверхность контактов, низкий уровень эмпатии, сопереживания, а также повышенную возбудимость, ведущую к аффективным реакциям, неадекватным способам выхода из конфликта;
- коммуникативные навыки рассматриваются как персональные психологические особенности отдельной личности, которые обеспечивают совместимость и результативность общения с другими людьми. По мнению многих авторов, у детей младшего школьного возраста с ЗПР наблюдается некоторое отставание в формировании коммуникативных навыков, т.е. у

большей части исследуемых детей с ЗПР выявлен средний и низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

Для диагностики уровня коммуникативных навыков была подобрана батарея диагностик.

1. Карта наблюдения «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной);
2. Тест коммуникативных умений Михельсона (адаптация Ю. З. Гильбуха);
3. «Два домика» – вариант методики, предложенный Я. Л. Коломинским, «выбор в действии».

Таким образом, коррекционная работа имеет свою специфику, которая обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями детей с ЗПР.

Для ребенка с отклонениями в развитии необходима длительная, постоянная, требующая особой подготовки помощь, как педагогов, так и близких, их любовь, терпение и выдержка.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что обучающиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- без помощи не могут устойчиво осуществлять приём и передачу информации собеседнику, то есть испытывают затруднения при удержании внимания в процессе принятия информации, не могут адекватно планировать предстоящее сообщение и воплощать его в устно-речевом плане;
- редко вступают в сотрудничество в соответствии с совместным планированием и ориентацией на партнера, испытывают трудности при самостоятельном решении конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия;
- отмечают трудности в процессе включения в систему взаимоотношений в классе и недостаточная удовлетворенность общением;

- происходит искаженная интерпретация отношения со стороны другого, не у всех есть способность понимать эмоциональное состояние другого человека, как следствие, низкий уровень эмпатии;
- в процессе общения испытывают затруднения в выделении личностных характеристик партнера, имеют смутное представление о сущности межличностного общения и личной значимости данных отношений.

Разработанная коррекционно-развивающая программа была проведена с экспериментальной группой в течение семи недель.

Полученные после проведения формирующего эксперимента данные наглядно доказали эффективность программы, так как в экспериментальной группе появились дети, имеющие высокий уровень развития коммуникативных навыков. Результативность применения была подтверждена диагностикой «Карта наблюдения «Оценка сформированности коммуникативных навыков» (адаптация методики О. С. Степиной)».

Подводя итоги данного исследования, отметим, что в связи с задачами совершенствования коррекционно-развивающих программ для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития приоритетной задачей педагогики и психологии остается исследование особенностей коммуникативной деятельности детей данной категории.

Резюмируя выше сказанное, можно подвести итог о том, что задачи исследования выполнены, цель достигнута.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамян, Л. А. О возможностях игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе воспитания [Текст] / Л. А. Абрамян. – Таллин, 1984. – 80 с.
2. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой [Текст] : кн. для учителя / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
3. Белобрыкина, О. А. Речь и общение [Текст] : популярное пособие для родителей и педагогов / О. А. Белобрыкина. — Ярославль, 1998. — 193 с.
4. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – М. : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.
5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
6. Бурменская, Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей [Текст] / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 136 с.
7. Былино, М. В. Познаем мир в играх, звуках и красках [Текст] : пособие для работы с детьми с особенностями психофизического развития дошкольного и младшего школьного возраста / М. В. Былино, Ю. В. Захарова, О. В. Клезович. — Минск : Харвест, 2006. — 94 с.
8. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский; – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
9. Газман, О. С. В школу – с игрой [Текст] / О. С. Газман, Н. Е. Харитоновна. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
10. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация [Текст] / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : Инфа, 2001. – 272 с.
11. Двуреченская, О. Н. Особенности коммуникативного развития

старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / О. Н. Двуреченская, Е. Е. Дмитриева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 65-70.

12. Дмитриева, Е. Е. Особенности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Е. Е. Дмитриева, Я. И. Ветрова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1. – С. 154-158.

13. Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба [Текст] : вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М., 1991. – 232 с.

14. Запорожец, А. В. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин; под. ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1965. – 295 с.

15. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребёнка [Текст] : учебное пособие / О. А. Карабанова. – М. : Российское педагогическое агенство, 1997. – 191 с.

16. Карпова, С. Н. Игра и нравственное развитие ребенка [Текст] / С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. – М., 1986. – 144 с.

17. Киселева, В. А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение? [Текст] / В. А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 3-13.

18. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития [Текст] / К. С. Лебединская // Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / Сост. О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2004. – С. 63-83.

19. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. М. : Просвещение, 2005. – 214 с.

20. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. М. : Смысл, 1997. – 365 с.

21. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 384 с.



22. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.
23. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.
24. Лубовский, В. И. Дети с задержкой психического развития [Текст] / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени. – М. : Просвещение, 2003. – 164 с.
25. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] / В. И. Лубовский. - М. : Знание, 2003. – 356 с.
26. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство отношений [Текст] / Г. Л. Лэндрет. – М., 1994. – 230 с.
27. Мазепина, Т. Б. Развитие навыков общения ребенка в играх, тренингах, тестах [Текст] / Т.Б. Мазепина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 32 с.
28. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. — СПб. : Речь, 2003. — 400 с.
29. Минский, Е. М. От игры к знаниям [Текст] : пособие для учителя / Е. М. Минский. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1987 – 145 с.
30. Немов, Р. С. Психология [Текст]: в 3 кн. / Р. С. Немов. - М. : Владос, 2003-2004  
Кн. 3 : Психодиагностика. – 2004. – 640 с.
31. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. - М. : Владос, 2003. – 128 с.
32. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры [Текст] : практическое пособие для психологов, педагогов и родителей / М. А. Панфилова. — М. : Издательство ГНОМ и Д, 2000. — 160 с.
33. Переслени, Л. И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики [Текст] / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова

// Вопросы психологии – 1989. – №1. – С. 55-62.

34. Петрусинский, В. В. Игры - обучение, тренинг, досуг [Текст] : в 4 кн. / под ред. В. В. Петрусинского. — М. : Новая школа, 1994.

Кн. 3 : Коммуникативно-Лингвистические игры. – 1994. – 63 с.

35. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении и развитии [Текст] : учебное пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М. : РПА, 1996. – 269 с.

36. Романюта, В. Н. Ты и твои друзья. Учим детей общаться [Текст] : метод. пособие для учит. нач. школы, психологов, воспитателей и родителей / В. Н. Романюта. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 64 с.

37. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

38. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

39. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст] / Смирнова Е. О. – М. : Владос, 2003. – 367 с.

40. Степина, О. С. Диагностика и коррекция коммуникативной компетентности у младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия [Текст] / О. С. Степина // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – Екатеринбург, 2009. – № 4 (61). – С. 129-138.

41. Степина О. С. Коммуникативные умения младших школьников с ЗПР [Текст] / О. С. Степина // Специальное образование: Научно-методический журнал / УрГПУ; Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2007. – № 8. – С. 52-59.

42. Степина, О. С. Сравнительная характеристика сформированности коммуникативных умений младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся школьников [Текст] / О. С. Степина // Специальное

образование: Научно-методический журнал Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2007. – № 8. – С. 52-59.

43. Степина, О. С. Технология формирования коммуникативных умений младших школьников с ЗПР [Текст] : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009. – 58 с.

44. Триггер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Триггер. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.

45. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М. : Просвещение, 2000. – 294 с.

46. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] : пособие для студ. пед. институтов, уч-ся пед. училищ и колледжей, воспитат. детского сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : Просвещение, Владос, 1995. – 291 с.

47. Чаплинская, С. И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : дис. канд. пед. наук / С. И. Чаплинская. – СПб, 2002. – 38 с.

48. Фрейд, А. Теория и практика детского психоанализа [Текст] : Пер. с англ. и нем. / А. Фрейд. – М. : 000 Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. — 384 с.

49. Чернышева, Е. А. Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативной компетентности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] : дис. канд. пед. наук: / Е. А. Чернышева. – М, 2001. – 199 с.

50. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : пособ. для учит. и спец. кор.-разв. обуч. / под ред. С. Г. Шевченко. – М.: Аркти, 2001. – 224 с.

51. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. М. : Академия, 2006. – 384 с.

52. Яноушек, Я. Проблемы общения в условиях совместной

деятельности [Текст] / Я. Яноушек // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – с. 57-65.